



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Mariana Moura Pinto de Oliveira

**“O meu Baú Profissional”  
Construção do Pensamento Curricular e  
Profissional de uma Educadora**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Mariana Moura Pinto de Oliveira

**“O meu Baú Profissional”  
Construção do Pensamento Curricular e  
Profissional de uma Educadora**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Estudos da Criança – Área de especialização em  
Integração Curricular e Inovação Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Luísa García Alonso**

Outubro de 2010

## DECLARAÇÃO

Nome : Mariana Moura Pinto de Oliveira

Número do Cartão de Cidadão: 11877866 8zz8

Email: [mariana.mpo@hotmail.com](mailto:mariana.mpo@hotmail.com)

Telefone: 914673493

Título da dissertação: “O meu Baú Profissional” - Construção do Pensamento Curricular e Profissional de uma Educadora

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa García Alonso

Ano de conclusão: 2010

Designação do Mestrado: Mestrado em Estudos da Criança - Área de especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO , SEM A DEVIDA AUTORIZAÇÃO DA AUTORA.

Universidade do Minho, 29/10/2010

Assinatura:

Mariana Moura Pinto de Oliveira  
(Mariana Moura Pinto de Oliveira)

“Os bons professores são, necessariamente, autónomos relativamente à sua profissão. Não precisam que lhes digam o que hão-de fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. Isto não significa que não queiram ter acesso a ideias criadas por outras pessoas, noutros lugares ou noutros tempos, nem que rejeitem conselhos, opiniões ou ajudas, mas sim que sabem que as ideias e as pessoas só servem para alguma coisa depois de terem sido digeridas até ficarem sujeitas ao julgamento do próprio professor. Em resumo, todos os formadores fora da sala de aula devem servir os professores, pois só eles estão em posição de criar um bom ensino.” (Stenhouse, citado em Zeichner, 1993: 20)



## **Agradecimentos**

Esta dissertação permitiu-me olhar para o meu passado profissional... revivi experiências, recordei acontecimentos, reflecti sobre práticas, mas o mais admirável foi poder relembrar todas as pessoas com quem me cruzei: crianças, famílias, docentes, formadores, colegas, entre muitas outras.

Dedico esta dissertação a todas as crianças com quem já tive o prazer de estar, pois é graças a elas que todo este trabalho faz sentido. Talvez nunca irão saber quão importantes são para mim... É por elas que pretendo ser dia-a-dia uma melhor profissional!

Pensando na longa caminhada, muitas pessoas poderia aqui destacar, no entanto, neste último ano algumas estiveram mais presentes, dedicando o seu tempo e com muita paciência souberam-me ouvir e ajudar a conhecer melhor a pessoa que sou.

Obrigada à Professora Luísa Alonso pelos conselhos sábios sobre leituras interessantes e pertinentes, pela partilha da sua vasta experiência e conhecimento e pela excelente orientação.

Obrigada à Professora Maria Alfredo Moreira por me ter ajudado a “desenterrar” o meu “Baú Profissional” na unidade curricular de Modelos e Processos de Supervisão e pelo enriquecimento que o seu comentário crítico trouxe a este trabalho.

Obrigada aos meus Pais que me “guiam” até hoje, à minha grande amiga Cristina que tão bem me compreende e ao meu marido Filipe pelo carinho, dedicação e presença em mais este novo marco da minha vida.



## **“O meu Baú Profissional”**

### **Construção do pensamento curricular e profissional de uma educadora**

#### **Resumo**

Neste trabalho, pretendo dar a conhecer “O meu Baú Profissional”, que desenterei no início deste Mestrado, tornando esta dissertação um espaço para, através da utilização dos instrumentos teóricos e metodológicos que fui adquirindo ao longo da formação, construir uma narrativa que permitisse conceptualizar e mobilizar os saberes, competências e atitudes que constituem o meu conhecimento profissional, enquanto educadora de infância.

O método (auto)biográfico-narrativo, que sustenta a metodologia utilizada, permitiu-me construir uma narrativa em busca de uma identidade profissional, à medida que fui mobilizando referentes, alguns pessoais e outros que estão no colectivo, manipulando-os de forma pessoal e autêntica. Para isso, organizei a narrativa em quatro marcos significativos: Tornar-se Educadora de Infância – à descoberta da profissão; A vivência da profissão – entre as incertezas, as conquistas e a inovação; Consciência Profissional... “desenterrando” o meu Baú Profissional e Em busca de uma identidade profissional. Em cada um deles, pretendo evidenciar quais as experiências de trabalho e formativas que mais contribuíram para a inovação das minhas práticas curriculares e para a (re)construção da minha identidade como profissional reflexiva.

Com esta narrativa consegui olhar retrospectivamente para a minha vida profissional, procurando significados e sentidos, tendo por base uma selecção de documentos e registos que faziam parte do meu Baú e que organizei, de acordo com critérios de representatividade e relevância, para cada um dos marcos que balizam a minha trajectória profissional. Este processo meta-reflexivo implicou um diálogo entre o pensamento e a acção, iluminado por exemplos da prática e validado por comentários críticos de um observador externo.

É preciso que os professores contribuam activamente para a produção de “conhecimento prático”, a partir da análise e reflexão sobre as suas experiências em confronto com a teoria. Aspiro a que “O meu Baú Profissional”, que aqui torno público, seja um contributo para a compreensão dos processos de (trans)formação da pessoa-professor, nos contextos profissionais e organizacionais que favorecem e limitam a construção das suas identidades.

---

**Palavras-chave:** formação inicial e contínua, professor reflexivo, inovação curricular, narrativas profissionais, desenvolvimento profissional, identidade profissional.





## **“My Professional Box”**

### **Construction of the curriculum and professional thought from an educator**

#### **Abstract**

In this investigation, I pretend to review my “My professional box”, which I dig up from the beginning of this masters’ degree, giving to this dissertation a space to, using my theoretical instruments that I have acquired during my training, build a narrative to find meaning to conceptualize and mobilize theories, skills and attitudes that construct my professional knowledge as a kindergarten teacher.

The method (self) biography – narrative, that supports the methodology used, allowed me to build a narrative in search of a professional identity, during which I mobilized references, some of them personal and others collective, manipulating them on a personal and authentic way. For this, I arranged the narrative in four significant marks: Become kindergarten teachers - the discovery of the profession; The experience of the profession - among the uncertainties, the achievements and innovation; Awareness Training ... "digging" my professional box and Looking for a professional identity. In each of them, I intend to highlight which work and formation experiences most contributes to the innovation of my curricular practices and the (re)construct of my identity as a reflective professional.

With this narrative I accomplish to look back over my professional path, searching for meanings and senses, based on selected and registration documents that were part of my professional box which I organized according to criteria of representative and relevance from each of the marks that represent my professional career. This meta-reflexive process implied a dialogue between thought and action, enlighten by practical examples and validated by a critical comments of an external examiner.

It is necessary that teachers contribute actively to the production of "practical knowledge" from the analysis and reflection on their experiences in conflict with the theory. I aspire that “My professional box”, that I become public, can be a contribute to understand the (trans)formation process of the individual teacher, in professional and organizationally contexts that favor and limit the construction of their identities.

---

**Key Words:** initial and continuous training, reflective teacher, curriculum innovation, professional narratives, professional development, professional identity.



## Índice Geral

Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice de quadros e abreviaturas .....	xv
Introdução.....	1
Parte I – Desenvolvimento Profissional, Professor como Prático Reflexivo e Inovação Educativa .	5
1. Desenvolvimento/aprendizagem profissional ao longo da vida: conceito e abordagens .....	7
1.1. Aprendizagem ao longo da vida .....	8
1.2. Desenvolvimento profissional.....	9
1.3. Formação de Professores (inicial e contínua) e desenvolvimento profissional.....	11
1.4. Modalidades e contextos de desenvolvimento profissional .....	14
1.4.1. Desenvolvimento profissional do professor através de formação formal.....	14
1.4.2. Desenvolvimento profissional do professor através da Experiência .....	15
1.4.3. Desenvolvimento profissional do professor através de Reflexão .....	15
1.4.4. Desenvolvimento profissional do professor através de Investigação .....	16
1.5. A escola como organização que aprende e desenvolvimento profissional.....	17
2. O professor como prático reflexivo: conceito e abordagens .....	18
2.1. Perspectivas e níveis de reflexão no desenvolvimento profissional .....	19
2.2. Prática reflexiva.....	21
2.2.1. Prática reflexiva numa cultura colaborativa .....	23
2.3. Identidade profissional .....	24
3. Prática reflexiva, desenvolvimento profissional e Inovação educativa: relação entre estes três conceitos.....	25
3.1. Inovação Educativa .....	26
3.2. O Professor e a mudança curricular .....	27
3.3. Modelo Integrado de Inovação Curricular .....	28

3.3.1. Desenvolvimento profissional .....	29
3.3.2. Desenvolvimento curricular .....	29
3.3.3. Desenvolvimento organizacional .....	29
3.3.4. Melhoria das aprendizagens dos alunos .....	29
Parte II – Metodologia.....	31
4. Definição do Problema de Investigação .....	33
4.1. Problema de Investigação.....	33
4.2. Questões .....	33
4.3. Objectivos .....	34
5. Abordagem e Processo Metodológico.....	35
5.1. Método Qualitativo .....	36
5.2. Método (Auto) Biográfico-narrativo .....	37
6. Da selecção dos documentos à escrita e validação da narrativa .....	39
6.1. Selecção dos documentos e identificação dos marcos significativos .....	40
6.1.1. Marcos significativos do meu percurso profissional .....	41
6.1.2. Documentos seleccionados para cada marco .....	42
6.2. Contexto e sujeitos de investigação.....	42
6.3. Escrita da narrativa .....	42
6.4. Validação da Narrativa .....	43
Parte III – “O Meu Baú Profissional” .....	45
Construção do Pensamento Curricular e Profissional de uma Educadora .....	47
1. Tornar-se Educadora de Infância: à descoberta da profissão .....	47
O início da formação: procurando sentidos e articulações .....	48
As primeiras aprendizagens significativas.....	50
Abrindo horizontes... ERASMUS na Suécia .....	52
A consciência da complexidade de se ser Educadora de Infância .....	56

2. A vivência da profissão: entre as incertezas, as conquistas e a inovação.....	65
A indução profissional: a importância da supervisão/investigação .....	66
A primeira partilha de práticas.....	69
Ser Educadora Cooperante: a supervisão.....	71
Um verdadeiro contexto colaborativo .....	72
Aprender através da investigação... a metodologia de projecto .....	73
Um Projecto Inovador... formação em contexto .....	76
3. Consciência Profissional... “desenterrando” o meu Baú Profissional!.....	79
Um Diário de aula... sentimentos e descobertas .....	80
Experiência de Supervisão... Investigação-Acção .....	81
A teoria por detrás de um Projecto Inovador .....	84
Como “nasceu” esta dissertação? .....	86
4. Em busca de uma identidade profissional.....	87
Perceber o Currículo como Projecto.....	87
Construção de um Projecto Curricular Integrado... consciencialização e mobilização de saberes .....	89
A escola como organização: alargando relações e articulações.....	90
Concluindo – Um olhar externo sobre a narrativa profissional.....	93
Comentário crítico à narrativa “O meu Baú Profissional” .....	93
Referências bibliográficas.....	99
Referências bibliográficas utilizadas pela Prof. Maria Alfredo Moreira no comentário crítico à narrativa “O Meu Baú profissional” .....	106

## **Anexos**

Anexo I – Documentos seleccionados e agrupados por marco

Anexo II – *Corpus* documental utilizado na narrativa (CD-ROM)



## **Índice de quadros e abreviaturas**

### **Quadros:**

Quadro nº 1 - Documentos seleccionados e agrupados por marco

### **Abreviaturas:**

APA – Actividades/ Planificação/ Avaliação

COR – Child Observation Record

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EBI – Escola Básica Integrada

ESE – Escola Superior de Educação

ICIE – Integração Curricular e Inovação Educativa

IPSS – Instituição Privada de Solidariedade Social

PCI – Projecto Curricular Integrado

PCT – Projecto Curricular de Turma

PIP – Perfil de Implementação do Programa





## Introdução

“O meu Baú Profissional” nasceu, no início do Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa (ICIE), no âmbito da unidade curricular de Modelos e Processos de Supervisão e fez parte integrante do portfólio das aprendizagens, utilizado como instrumento de avaliação. A partir daqui percebi que o meu papel como educadora de infância poderia assumir novas atitudes e valências profissionais:

*Desenterrei “O meu Baú Profissional”  
vivi uma experiência de supervisão única,  
sinto-me mais Supervisora  
e quero ser mais Investigadora. (Doc: J)<sup>1</sup>*

Como educadora de infância, sempre tive a consciência da responsabilidade que as minhas atitudes e práticas pedagógicas têm no crescimento harmonioso e equilibrado das crianças. Porque a mudança e a inovação nas escolas implica uma transformação rumo à qualidade e melhoria das aprendizagens dos alunos, e porque ela só é possível com uma atitude profissional reflexiva e investigativa dos professores, elaboro esta dissertação com a esperança de conseguir, no final da mesma, através da partilha das minhas experiências, das indagações e dos conhecimentos que adquiri durante este mestrado, dar um contributo útil para outros educadores, para o melhoramento das aprendizagens das nossas crianças e para a qualidade da Educação Pré-Escolar.

É preciso que os professores contribuam activamente e de forma significativa para a literatura científica sobre o ensino, que “as questões e problemas que põem, as estruturas de trabalho que usam para interpretar e melhorar a qualidade do seu trabalho e o modo como definem e compreendem as suas vidas de trabalho” (Zeichner, 1993: 16) sejam reflectidas e partilhadas. Isto requer que os professores tenham uma atitude profissional “reflexiva e investigativa” (Alonso, 2000: 38) para que “a mudança [seja] apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos num jogo de interdependências mútuas” (*Idem.* 39).

A base teórica que se adquire numa formação inicial não garante por si só o sucesso do professor. É importante que os profissionais interiorizem, durante a formação inicial e futuramente na prática, o seu papel como professor reflexivo, e desenvolvem “a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (*Ibidem.* 17).

---

<sup>1</sup> O corpus documental utilizado na narrativa encontra-se no anexo II desta dissertação.

Ao longo do 1º ano deste mestrado percebi que estava muito agarrada a determinadas teorias e práticas sem as questionar e passei a dar mais valor à importância da construção do conhecimento em contextos específicos. Aprendi a tomar consciência, organizar e fundamentar melhor o teu pensamento.

De facto, em cada uma das unidades curriculares, fui esclarecendo conceitos, encontrando “novos” interesses e perspectivando a minha vida profissional em determinados sentidos. Ao mesmo tempo que fui encontrando respostas a dúvidas já existentes, novas incertezas e questionamentos foram surgindo:

*“Estou perdida sem saber para onde pretendo ir!”*

*“Sinto-me uma profissional administrativa e não educadora de infância.”*

*“Ainda nenhuma respostas achei, mas um caminho a seguir encontrei!”*

*“Reflectir em equipa, ter o direito de ter dúvidas e de precisar de tempo para as resolver, não ter medo de o escrever e assumir, sinto que é isto que preciso já e agora.”*

*“Só quando escrevo é que me apercebo do quanto preciso de indagar!”*

*“Sei que as minhas crianças precisam de mim, mas agora a Mariana não pode, tem uma reunião muito importante.” (Doc: J)*

Esta dissertação caracteriza-se pelo seu carácter aberto e emergente, baseado na descoberta e exploração descritiva e reflexiva da realidade, sem preocupação de generalizações. É um pretexto para me confrontar comigo própria enquanto pessoa e profissional, onde questiono quais os marcos mais significativos do meu percurso, o que os caracteriza e quais as experiências de trabalho e formativas que mais contribuíram para a inovação das minhas práticas curriculares e para a (re)construção da minha identidade como profissional reflexiva.

Neste desafio, pude reflectir sobre a minha profissão, as vantagens e desvantagens desta, os erros cometidos e as vitórias ganhas, tendo como objectivo investigar sobre o meu processo de desenvolvimento profissional e pessoal (construção do conhecimento) e as suas implicações na mudança educativa, através de um estudo meta-reflexivo sobre este processo, o que implicou um diálogo entre o pensamento e a acção, iluminado por exemplos da prática e validado por comentários críticos de um observador externo. Este processo foi dividido em várias fases que significaram marcos significativos no meu processo de desenvolvimento profissional, tais como: *Tornar-se Educadora de Infância, à descoberta da profissão* (Da Licenciatura à Prática); *A vivência da profissão: entre as incertezas, as conquistas e a inovação* (Da Prática ao Mestrado); *Consciência Profissional... “desenterrando” o meu Baú Profissional!* (O 1º ano do Mestrado) e *Em busca de uma identidade profissional...* (Ano lectivo 2009-2010).

Os documentos analisados e interpretados são provenientes de diversos contextos: em contexto de prática pedagógica numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) e em contexto de formação inicial e contínua. Relativamente ao contexto de prática pedagógica, os documentos, registos e reflexões obtidos são os que utilizei, enquanto profissional de educação de infância num contexto natural e não manipulado. No que concerne ao contexto de formação inicial e contínua, todos os conhecimentos teóricos adquiridos e mobilizados, bem como alguns trabalhos realizados.

Quanto à estrutura do trabalho, os conceitos de desenvolvimento profissional, professor como prático reflexivo e inovação educativa dão início à Parte I desta dissertação que se divide em três grandes capítulos: Desenvolvimento/aprendizagem profissional ao longo da vida; O professor como prático reflexivo; e Prática reflexiva, desenvolvimento profissional e Inovação educativa. No primeiro capítulo aprofundo os conceitos de aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional, bem como formação de Professores (inicial e contínua) e desenvolvimento profissional, modalidades e contextos de desenvolvimento profissional (formação formal, experiência, reflexão e investigação) e a escola como organização que aprende e desenvolvimento profissional. No segundo capítulo abordo as perspectivas e níveis de reflexão no desenvolvimento profissional, a prática reflexiva, destacando-a numa cultura colaborativa, e a identidade profissional. Por fim, no último capítulo da Parte I relaciono os conceitos de prática reflexiva, desenvolvimento profissional e inovação educativa, destacando a inovação educativa, o professor e a mudança curricular e o modelo integrado de inovação curricular (desenvolvimento profissional, curricular, organizacional e melhoria das aprendizagens dos alunos).

A partir do projecto de dissertação desenhado inicialmente, a metodologia implementada foi sendo (re)construída ao longo do próprio processo, centrando-me na investigação narrativa como metodologia, inspirada pelo trabalho transdisciplinar realizado numa diversidade de contextos académicos e profissionais.

Nóvoa (1988), citado por Seixas (1997: 913) afirma que o método biográfico pode ser utilizado como método investigativo, mas ainda como método formativo para o desenvolvimento profissional e, de certa forma, também terapêutico, “ou seja, de reconciliação do professor com o seu próprio destino (passado e futuro como profissional) no sentido de uma maior estabilidade presente e de uma identidade profissional mais integrada.”

Do método autobiográfico retirei significados que ultrapassaram o nível do individual, aprofundando os processos de aprendizagem que fui realizando, confrontando com exemplos da

minha prática que fundamentam essa mesma aprendizagem. Para isso, recorri ao passado, analisando a minha trajetória e o processo de construção da minha identidade pessoal, pedagógica e profissional. Construí uma narrativa: fiz uma reflexão profunda sobre muitas dimensões das minhas práticas/experiência e aprendi a sintonizar o meu “eu interior” para ouvir, observar e interpretar com empatia. Por sua vez, fui articulando com vários autores, o que contribuiu para a compreensão do meu percurso profissional e possibilitou responder às questões inicialmente colocadas.

Pensava... de todo o meu desenvolvimento profissional o que irei eu escrever na narrativa? Inicialmente estava muito presa às minhas “boas práticas”, não vou focar esta experiência, era o meu primeiro ano de trabalho! Desde a licenciatura a esta dissertação muitas experiências vivenciei e só depois de entender a narrativa como investigação reconheci a importância da partilha das práticas no seu todo, pois constatei que por ser uma professora reflexiva aprendi e mudei.

Concluo esta dissertação com um olhar externo sobre a narrativa através do comentário crítico à mesma, elaborado por uma especialista externa, outorgando-lhe assim uma maior credibilidade.

Considero fundamental que os profissionais de educação partilhem as suas práticas, sem se preocuparem em divulgar apenas as que consideram ou alguém considerou como sendo “boas práticas”. Não pretendo transmitir aquilo que sei que vão gostar de ouvir, pretendo que esta dissertação seja muito mais do que isso.

Arrisco-me desde já a dizer que considero esta dissertação um desafio para a minha capacidade criativa, rompendo barreiras e ultrapassando os receios próprios da exposição do meu eu pessoal e profissional.

*“Obrigada Professora, por me “obrigar” a abrir e vasculhar o meu Baú Profissional.” (Doc: J)*

---

**Parte I – Desenvolvimento Profissional, Professor como Prático  
Reflexivo e Inovação Educativa**

---



Para que se compreenda o que é ser professor é preciso entender o seu modo de estar/ser na escola e de se construir profissionalmente, através da sua vontade de investir na carreira e no seu desenvolvimento enquanto professor, exteriorizando motivação e satisfação em ser um professor que marca a diferença na escola e na sociedade de hoje (Herdeiro, 2007).

Alonso (2008: 204) alerta para “a necessidade de articular estreitamente os processos de inovação e melhoria da escola com a formação e o desenvolvimento profissional, num contexto de colaboração e experimentação”, em que “a inovação e formação centradas na escola e a investigação-acção colaborativas (...) têm um papel fundamental na conceptualização e promoção do desenvolvimento profissional permanente dos professores”.

Este quadro teórico pretende “desmontar” esta última citação, abordando inúmeros conceitos e abordagens.

Num primeiro capítulo serão aprofundados conceitos como “aprendizagem ao longo da vida” e “desenvolvimento profissional”, sendo fundamental relacionar este último com outros conceitos como “formação”, “experiência”, “reflexão” e a “investigação”, bem como o da “escola como organização que aprende”.

Mas como pode ter o professor consciência do seu desenvolvimento profissional? Qual o seu papel na criação de uma “cultura de projecto” nas escolas?

No segundo capítulo irei aprofundar o professor como prático reflexivo: o conceito de profissionalidade docente; perspectivas e níveis de reflexão no desenvolvimento profissional e um outro ponto sobre práticas reflexivas.

Num último capítulo, articulo dois conceitos abordados anteriormente – práticas reflexivas e desenvolvimento profissional – com o conceito de inovação educativa. Trato da relação do professor com as mudanças educativas e apresento o “Modelo Integrado de Inovação Curricular”, que teve grande impacto na reflexão sobre as minhas práticas e o meu desenvolvimento profissional, como se irá verificar neste estudo.

## **1. Desenvolvimento/aprendizagem profissional ao longo da vida: conceito e abordagens**

O Ano de 1996, com a publicação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI, conhecido como "Educação: um Tesouro a Descobrir" marcou a emergência do conceito de formação ao longo da vida (*Life-long-learning*) concebido como “uma realidade actual que afecta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios



do mundo actual – sociedade da globalização e do conhecimento (...) numa disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja a capacidade de aprender a aprender (Alonso, 2006: 139). Deste modo, o paradigma de aprendizagem ao longo da vida valoriza todos os modos de aprender: aprendizagem formal, não formal e informal, bem como a atitude permanente para as pessoas ampliar e renovar os seus conhecimentos e competências ao longo do seu percurso de vida e de trabalho.

A educação permanente e a formação contínua tornaram-se, assim, indispensáveis para apoiar os percursos profissionais que se constroem de forma mais complexa do que no passado, devido à globalização da economia e das mudanças, à inovação tecnológica ou às alterações na organização do trabalho.

Estas alterações afectaram também a profissão docente por força dos desafios que o mundo actual coloca às escolas exigindo, também, uma reconceptualização da formação inicial e contínua dos professores.

### **1.1. Aprendizagem ao longo da vida**

A aprendizagem ao longo da vida ocorre quando uma pessoa tem o desejo de aprender e condições de o fazer. Por um lado, é necessário que haja predisposição para a aprendizagem e, por outro, que existam ambientes de aprendizagem adequadamente organizados, com pessoas que possam auxiliar esse processo de aprender.

Este conceito é baseado na ideia de que todas as pessoas têm capacidade para aprender desde o nascimento até a morte (Alonso, 2006), melhorando os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego, sendo a motivação, as expectativas e a satisfação indispensáveis para a aprendizagem ao longo da vida (Neves, 2005).

Delors (1998: 18) reforça a ideia de educação permanente, que “deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão”.

Só com essas oportunidades de aprendizagem é que as pessoas podem adquirir conhecimento, sendo fundamental, tal como afirma Alonso (2006: 3), que o conceito de conhecimento seja tido “como complexo, integrado, dinâmico e aberto (...), construído e transformado nos processos de aprendizagem em saber significativo e relevante para a vida

(competências). Esta autora destaca ainda a relevância de “aprender com e através da experiência, valorizada e reflectida, (...) aprender a aprender e a continuar aprendendo (...) com implicações substanciais na organização dos ambientes e processos de aprendizagem, seja na educação de crianças, jovens ou adultos, em contextos formais, informais ou não formais de educação/formação” (*Idem*:4).

Kessels (2001) refere a criação de ambientes de aprendizagem, como sendo o factor de sucesso das organizações, o que implica uma avaliação crítica de instrumentos de diversa natureza, com vista ao desenvolvimento da produtividade do conhecimento e das competências a ele associadas. Alonso (2006: 3) acrescenta que é condição indispensável que estes contextos sejam “acolhedores da diversidade de experiências/saberes e desafiadores da procura, da crítica, da partilha e da autonomia no desenho dos percursos de vida e de formação”. Isto é, “Aprende-se ao mesmo tempo que se vive e vive-se ao mesmo tempo que se aprende” (*Idem*: 9).

## **1.2. Desenvolvimento profissional**

O desenvolvimento profissional dos professores processa-se ao longo da sua carreira e depende de aspectos contextuais, indissociáveis da sua condição de pessoas, que se afirma e modifica em função do modo como percebem os outros e as relações interpessoais que com eles estabelecem, assim como da representação que têm de si próprios, como pessoas e profissionais (Abraham, 1972).

É um conceito altamente complexo e multifacetado (Nicholls, 2001), dinâmico, constante e progressivo, com implicação na prática docente, indissociável do contexto social e da pessoa, assumindo um carácter unificador e integrador (Soto, 1994, citado por Simões, 1998: 36).

Herdeiro e Silva (2008: 3), referenciando Day (2001), dizem que o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às “diversas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) realizadas pelo benefício directo ou indirecto”, que contribuem para melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula. Neste processo não está só implicado o uso de diferentes actividades de ensino, mas também o desenvolvimento de convicções e concepções que subjaziam a essas actividades (Bell e Gilbert, 1996). As iniciativas de desenvolvimento profissional devem ajudar os professores “a adquirir e desenvolver estratégias de ensino e técnicas que promovam, com eficácia, a construção activa do significado das aprendizagens dos alunos e a respectiva auto-regulação” (Morais e Medeiros, 2007: 35).

Para compreender o desenvolvimento profissional dos professores devemos assumir que “as acções profissionais de um professor não estão só determinadas pelo contexto organizativo actual, mas também por uma história de vida e experiências relatadas” (Kelchtermans, 1995: 203).

No percurso profissional do professor é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitudes, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares, com os alunos, com a sua prática e o sistema educativo em geral (Gonçalves, 2009). Neste sentido, algumas investigações feitas (Sikes, 1985; Huberman, 1989; Cavaco, 1991; Gonçalves, 1992; Loureiro, 1997; Steffy et al., 2000; Alonso, 2008) identificam diferentes ciclos de vida e etapas no percurso profissional do professor. Numa fase inicial da carreira do professor reinam sentimentos de sobrevivência e descoberta, que com as experiências vivenciadas na prática passam para uma fase de estabilização. Seguida a esta fase, há a fase da diversificação, marcada por empenho/entusiasmo ou por descrença e rotina, onde poderá sentir a necessidade de investimento na formação contínua. No estágio da serenidade o professor revela satisfação pessoal ou atitudes conservadoras e perto da idade da reforma, o professor poderá revelar sinais de amargura ou de serenidade.

Alonso (2008: 187) destaca o interesse pelo “percurso e trajetória profissionais dos professores, pelo desenvolvimento de fases no decurso da carreira, pelos ciclos de vida e percepção social, com metodologias de investigação que apelam às histórias de vida, às narrativas, etc”. Desta forma permite-se perceber o desenvolvimento profissional dos professores nas “mudanças relacionadas com o conhecimento e competências, atitudes, expectativas e preocupações, e com a formação e as condições de trabalho, entre outras”.

Ao ser valorizado o desenvolvimento profissional dos professores, “eles deixam de ser vistos como meros receptáculos de formação passando, pelo contrário, a ser tidos como profissionais autónomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias” (Ponte, 1996: 195). Deverá ser o próprio professor (considerado individual e colectivamente) que mediante o seu percurso profissional e os seus interesses deve procurar o seu caminho para se desenvolver profissionalmente (Alonso, 1996 e 1998).

### **1.3. Formação de Professores (inicial e contínua) e desenvolvimento**

#### **profissional**

Alonso (2008: 166) refere que “se analisarmos, à luz deste modelo de educação e de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o sistema de formação de professores e a forma como esta se organiza nas instituições de formação, encontramos um desfasamento entre a teoria e a prática evidenciado em várias revisões sobre o campo da formação (Lanier & Little, 1986; Sander & Vez, 1996; Alonso, 1996; Pérez Gómez, 1992)”.

Já em 1985, Remy Hess dizia que a formação não é instrução, mas sim reflectir e pensar nas experiências vividas, aprendendo a construir uma distância face à sua experiência de vida, contando-a e conceptualizando-a. Larrosa (1998), apoiando-se em Gadamer, concebe a formação como um processo temporal, tendo como ponto de partida o próprio, o quotidiano, o familiar ou o conhecido que se divide e separa de si mesmo rumo ao desconhecido, ao estranho ou desconhecido, regressando depois de formado ou transformado ao lugar de origem. Donald Schön, citado por Alarcão (1996: 26) afirma que a formação de profissionais deve basear-se numa estrutura curricular virada para a prática, com um forte teor reflexivo, “que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição”.

Por sua vez, Roldão (2001) afirma que a formação inicial deve assentar num processo que medeia a componente teórica e a prática: a personalidade do professor, a sua capacidade de reflexão e a consciencialização dos factores que interagem com ele, nomeadamente compreender o desenvolvimento dos seus alunos e saber integrar-se no meio onde trabalha. Esta autora vê a formação inicial como a primeira etapa de um percurso de desenvolvimento profissional permanente, isto é, acredita que a formação de professores deve ser vista como um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Amiguiño (1998: 40) sublinha que é necessário repensar a formação inicial num quadro de formação e desenvolvimento profissional:

“a necessidade de gerar ambientes fortemente interactivos, desde o início da formação profissional, emerge como uma das tendências mais interessantes da profissionalização dos professores (...) A prática profissional é entendida como referência de fundo, espaço e tempo de produção de saberes e competências que justifica, legitima e doseia os saberes disciplinares a adquirir e que estabelece como principal finalidade ‘fazer dos futuros professores práticos reflexivos’ (Tardif et al. 1998). (...). Está em causa uma nova epistemologia da prática profissional (...)”.

Esteves (2009) alerta que poucos são os programas de formação inicial que se ocupam deliberadamente do desenvolvimento pessoal, social e ético-deontológico do futuro professor e que não são reconhecidos nem tidos em conta nos espaços formativos os pré-conceitos, as crenças, as atitudes e os valores que os estudantes desenvolveram enquanto alunos, muito antes de terem decidido ser professores. Os conhecimentos adquiridos numa formação inicial são insuficientes, havendo a necessidade de crescimento ao longo da carreira (Ponte, 1996), em que o peso da formação contínua pode solventar o acumular de eventuais lacunas, desajustamentos ou necessidades de actualizações do professor.

Assim sendo, as bases de formação que se adquirem numa formação inicial não garantem o sucesso do professor. É importante que os futuros profissionais interiorizem, durante a formação inicial e futuramente na prática, o seu papel como professor reflexivo, e desenvolvam “a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (Zeichner, 1993: 17). A formação inicial e a prática são importantes, mas cada uma por si só não é suficiente, os profissionais têm que ter, tal como diz Dewey (citado por Zeichner, 1993:19), três atitudes necessárias para a acção reflexiva: “abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade”; “Os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula.”; “Os professores responsáveis perguntam-se porque estão a fazer o que fazem, de um modo que ultrapassa as questões da utilidade imediata (...) e os leva a pensar de que maneira está a dar resultado e para quem”. Pimenta (2000: 31) esclarece que:

“... a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimédia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens (...) requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores.”

Novas formas de formação contínua poderão induzir melhores práticas, conseqüentemente, transformando o pensamento e a acção dos professores, ao longo dos diferentes estágios do seu desenvolvimento profissional (Berliner, 2004). Para Simões (1995) torna-se necessário procurar paradigmas, teorias consistentes e modelos alternativos, que tornem possível colocar, de modo diverso, o problema da formação. A oferta de formação contínua nem sempre responde às necessidades dos professores e das escolas, tanto a nível

dos conteúdos como das modalidades e metodologias de formação mais adequadas ao desenvolvimento profissional (Alonso, 1996).

Alonso (2008: 172) refere que “à luz da concepção de formação permanente ao longo da vida, o conceito de desenvolvimento profissional representa uma perspectiva de evolução e continuidade que se contrapõe à tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua”.

Ponte e Oliveira (1997) comparam a concepção de formação de professores e de desenvolvimento profissional do professor. Enquanto à formação está inerente uma lógica "escolar", ao desenvolvimento profissional associam-se múltiplas formas e processos, desde frequência de cursos a actividades como projectos, reflexões, leituras, etc. Refere que na formação há um programa de formação previamente construído, em contrapartida com o desenvolvimento profissional o professor é sujeito de formação, em vez de objecto de formação. Acrescenta ainda que a formação é construída tendo como pressuposto a carência do professor numa certa área do saber (o saber está compartimentado), enquanto o desenvolvimento profissional parte das experiências e dos saberes do professor (parte-se da pessoa do professor como um todo). Por fim, a formação parte predominantemente da teoria, não chegando muitas vezes a sair dela e o desenvolvimento profissional tanto pode partir da teoria como da prática, interligando uma com a outra.

Diversos autores (Nóvoa, 1989, 1991, 1992; Alarcão, 1998; Amiguiño, 1992; 1998; Roldão, 2001, Alonso, 2003, 2007 e 2008) valorizam os processos de desenvolvimento profissional e a formação em contexto, como eixos norteadores da formação e da profissionalidade:

“A formação em contexto apela a novos modos de pensar, de produzir o saber e de organizar os processos de trabalho, nomeadamente: trabalhar em equipa, ter em conta a organização no seu todo, desenvolver uma comunidade de aprendizagem permanente, nas e através das situações profissionais, no quadro da organização. Este modelo pressupõe modos de formação abertos, integrados no trabalho, participativos e que favorecem a autoformação (Craveiro, 2007: 24).

Esta citação refere a importância dos contextos no desenvolvimento profissional, pelo que é de todo pertinente para este estudo destacar alguns desses contextos que serão aprofundados no ponto seguinte.

#### **1.4. Modalidades e contextos de desenvolvimento profissional**

Oliveira (2006) faz referência no seu estudo a quatro contextos e processos em que decorre o desenvolvimento profissional do professor, sendo eles a formação formal, a experiência, a investigação e a reflexão, contextos esses que reviverei na narrativa do meu percurso profissional.

Por sua vez, Nóvoa (1991a) apresenta a “trilogia da formação” que faz referência a três dimensões: “produzir a vida” (*desenvolvimento pessoal*) onde o professor se desenvolve através de um trabalho reflexivo e crítico sobre a sua identidade docente; “produzir a profissão docente” (*desenvolvimento profissional*), onde as práticas de formação valorizam a capacidade reflexiva e deliberativa do professor sobre o questionamento e mudança das práticas educativas; e por fim, “produzir a escola” (*desenvolvimento organizacional*), onde a formação se articula com o a análise da cultura organizacional das escolas e das suas políticas enquanto comunidades educativas.

Neste sentido, Pain (1995) menciona três formas do processo formativo: a formação formal, não formal e informal.

##### **1.4.1. Desenvolvimento profissional do professor através de formação formal**

A formação formal ocorre na instituição escolar, cujos resultados são medidos em termos de sucesso ou insucesso. Engloba a formação inicial, contínua, especializada e avançada, sendo que estas modalidades de formação deverão promover o desenvolvimento de “projectos pessoais de desenvolvimento profissional e pessoal, assumidos conscientemente e deliberadamente pelos próprios professores” (Ponte, 2004: 129).

Assim, torna-se imprescindível fazer emergir um paradigma formativo que se adequa à necessidade de uma mudança social, desenvolvendo currículos de formação capazes de fundamentar de forma crítica as práticas profissionais dos professores, em articulação com o contexto de trabalho onde estas se desenvolvem.

Alonso (1998: 172) realça “o carácter contextual e organizacional orientado para a mudança em que a formação formal e a formação informal se entrecruzam e enriquecem mutuamente”.

#### **1.4.2. Desenvolvimento profissional do professor através da Experiência**

No desenvolvimento profissional do professor, a experiência é essencial na sua auto-formação, onde um “trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992a:5) é indispensável. No entanto, García (1999) alerta que nem sempre a experiência por si só é sinónimo de crescimento profissional.

Para Roelens (1989: 220) só existe experiência quando existe “ruptura dos posicionamentos e das representações anteriores, a partir de uma situação onde o sujeito é confrontado com a necessidade de encontrar um espaço sem ter as representações provadas como adequadas e que lhe permitam ajustar as suas interações com as pessoas e as coisas que ele próprio encontra como significativas”.

Para que haja aprendizagem, Pires (2002) identifica três tempos em todas as experiências: o tempo que precede à experiência (preparação e planificação); o tempo de realização da tarefa (o sujeito situa-se na experiência); e o tempo de retorno reflexivo sobre a experiência (exploração e compreensão da experiência). Alerta para a existência de uma grande diversidade de experiências, originando diferentes concepções da mesma que, por sua vez, representam diferentes tipos de relação do sujeito com as suas vivências.

Para Schön (1987) os conhecimentos e as competências dos professores desenvolvem-se com o apoio na experiência e em articulação com a teoria e a prática, que Watson (1988) refere estarem sempre em íntima relação no sistema de ensino e na prática profissional em contexto escolar. Para Giroux (1995) as interações teoria-prática promovem processos de metacognição, em que o professor aprende a ensinar e tem consciência da importância da reflexão e análise do processo de acção durante a prática.

Rodrigues (2000) refere que os professores têm atribuído ao exercício profissional um evidente papel formativo, reafirmado assim o valor da experiência na aprendizagem da sua profissão.

#### **1.4.3. Desenvolvimento profissional do professor através de Reflexão**

Em termos educativos, o conceito de reflexão tem sido encarado como um conjunto de acções, no sentido crítico de análise com vista a uma melhor compreensão das práticas profissionais, bem como o desenvolvimento profissional.

Couceiro (1995) considera que o ensino e a formação reflexiva são o tempo colocado à disposição do professor para aprender a desenvolver métodos e técnicas de análise de trabalho. Zeichner (1993) menciona que o ensino reflexivo se refere ao modo como os professores



reflectem, bem como sobre as condições sociais (contexto) que modelam as experiências de ensino. Remete ainda para a concepção de professor como prático reflexivo, partindo da acção sobre a sua própria experiência.

O professor deve “alargar essa reflexão [individual] a toda a comunidade educativa incluindo todos os agentes no processo educativo, bem como a própria sociedade para que resulte uma autêntica mudança formativa” (Oliveira, 2006: 103).<sup>2</sup>

#### **1.4.4. Desenvolvimento profissional do professor através de Investigação**

Para que haja um desenvolvimento contínuo em qualquer profissão é indispensável o contributo da investigação, pois esta permite determinar as esferas de aplicação e definir os seus objectivos na comunidade (Fortin, 2000).

É através da investigação que o professor se descobre a si próprio (Estrela et al., 1991), procurando um conhecimento objectivo e contextualizado, capaz de captar a singularidade dos processos de ensino para nela se fundamentar a construção da formação.

Assim, o professor deve promover a própria formação através da investigação, à medida que teoriza acerca de problemas práticos em situações particulares (García, 1999) e aprofundar conhecimentos, ao mesmo tempo que assume maior consciência da prática que preconiza e pela articulação com as teorias educativas (Cró, 1998: 36).

Oliveira e Serrazina (2002: 35) referem que “os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-acção, num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único”, prática que o professor, numa perspectiva crítica, irá sustentar perante teorias da educação. Deste modo, a prática é sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras. Referem ainda que ao envolver-se em projectos de investigação-acção sobre a prática numa abordagem reflexiva, o professor aumenta o seu conhecimento profissional, desenvolvendo-se profissionalmente.

Carr e Kemmis (1988) assumem que a reflexão está relacionada com o conceito de investigação-acção, introduzindo um compromisso de mudança e de aperfeiçoamento que as outras formas de reflexão não contemplam e que esta deve ser orientada para a acção e o seu significado em relação a um contexto ou situação (Kemmis, 1985). Serrazina (1999) completa a ideia deste autor acrescentando que só a reflexão não chega, ela tem de ter força para provocar a acção. Faz referência ainda à existência de uma equipa colaborativa como uma forma de

---

<sup>2</sup> Mais adiante, no capítulo 2, retomaremos aos conceitos de reflexão e professor reflexivo.

enriquecer a reflexão individual que funciona como o espaço onde se colocam e discutem as questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constroem novos conhecimentos.

Alonso (2007: 5) propõe o “ciclo de investigação-acção a nível de escola como um todo, em que o desenvolvimento profissional colectivo se liga intrinsecamente à investigação e à resolução dos problemas detectados nos processos de desenvolvimento curricular baseados na escola e nos seus projectos”. Esta citação da autora remete para o conceito de “escola como organização que aprende”, que passo desde já a aprofundar no subcapítulo que se segue.

### **1.5. A escola como organização que aprende e desenvolvimento profissional**

Dewey (1965) sublinhava que a função da escola não deve ser um acumular de conhecimentos, mas antes apostar no “desenvolvimento de capacidades”. Alarcão e Tavares (2003: 133) fazem referência a uma escola reflexiva, definindo-a como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Para Candeias (2007: 165) a difusão do conceito de aprendizagem organizacional e a expressão “organizações que aprendem” surgem com o autor Senge (1992) que define essas organizações “como aquelas nas quais as pessoas aprimoram continuamente as suas capacidades para criar o futuro que realmente gostariam de ver surgir”. Esta mesma autora (*Idem*: 95), sublinha que uma escola que aprende, é muito mais do que a aprendizagem dos alunos, há “movimentos de construção de conhecimento que vão permitir a redefinição, a resignificação, momento a momento, do trabalho de cada uma das pessoas e dos grupos de pessoas, em função do contexto e dos seus cambiantes, tendo como meta concretizar as finalidades da escola”. Todo este processo implica “a colaboração, a iniciativa e a exploração de possibilidades, onde as interacções não são só símbolos, mas servem para melhorar a informação, procurar alternativas e tomar decisões” (Alonso, 2008: 5).

Por sua vez, Formosinho (2001) menciona uma escola inteligente, situada, com capacidade e flexibilidade para se adaptar aos diferentes contextos, que seja reflexiva, com autonomia e responsabilidade, onde os professores trabalhem em cooperação numa equipa, onde a investigação e o ensino são uma realidade.

San Fabian (1986: 46), citado por Alonso (2008: 201) refere que “a organização que aprende é capaz de identificar necessidades formativas docentes em relação com as

necessidades de alunos e da sua comunidade, [isto é uma] adequação entre o exercício docente e a qualidade da experiência proporcionada aos alunos", baseando-se na "reflexão e avaliação participada e em interacção com o meio/comunidade" (2006: 3).

Finalmente, Candeias (2007: 98) considera que a escola como organização que aprende "está mais preparada para enfrentar o presente e o futuro, já que os novos perfis profissionais exigem a formação como um processo permanente ao longo da vida partilhado por diversas instituições com que a escola se tem de articular".

Em síntese:

A formação do professor é um processo que ocupa todo o percurso da sua actividade profissional, desde a formação inicial, à formação contínua e à formação especializada. A sociedade exige professores qualificados, pois só assim terão condições de desempenhar eficazmente as funções que lhes compete, quer no sistema educativo quer na sociedade.

A necessidade de aquisição de conhecimentos levou-me a reflectir sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor através da formação, da investigação e da experiência/reflexão em contexto de aprendizagem individual e colectiva, onde se promove a construção de saberes, indispensáveis à evolução das instituições e à melhoria da qualidade do ensino.

Para que o professor, sendo simultaneamente profissional e pessoa, consiga adquirir um autoconhecimento de si próprio, traduzido num aperfeiçoamento crítico das suas atitudes e competências como docente aberto à mudança, precisa ser prático reflexivo. É sobre este conceito de professor como "prático reflexivo" que nos debruçaremos ao longo do capítulo que se segue.

## **2. O professor como prático reflexivo: conceito e abordagens**

Os professores até aos anos 60 (do século vinte) eram representados na literatura como "um grupo homogéneo, formado por indivíduos incumbidos do cumprimento de papéis formais, os quais desempenhavam mecanística e aproblematicamente, perante as instâncias de poder que lhes determinavam" (Sarmiento, 1991: 17). Do mesmo modo, o professor vivia isolado com os seus alunos na sala de aula, tornando-se "uma vítima fácil das suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais" (Loureiro et al, 2008: 356).

É com alguma perplexidade que se verifica a persistência de uma concepção deficitária da profissionalidade docente, referida por Roldão (2001: 5) que diz que “a docência nos níveis mais baixos do sistema se caracterizaria sobretudo como “pedagógica” com escassa componente científica e, para os níveis mais elevados, a função docente é sobretudo associada ao domínio do saber científico de que se faz a transmissão (“ensino”) – modelo anacrónico e claramente não profissionalizante”.

No entanto, de forma crescente, a profissão docente implica a aprendizagem de uma multiplicidade de saberes, cada vez mais diversificados, que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático. Ser professor é estar envolto numa constante troca de experiências, de estratégias e de métodos, o que implica ser reflexivo e ter capacidade para se conhecer a si próprio e aos outros (Nogueira, 2002; Pinto, 2003; Bandura, 2006), não esquecendo que o contexto em que os professores trabalham condiciona a forma como reflectem a sua prática. Para Day (1999) ser professor significa compreender os contextos sociais de vida e de acção, para além de ser capaz de reflectir sobre os objectivos da formação e da educação.

Para Perrenoud et al. (2001: 26) o professor profissional substitui a articulação teoria-prática por “um ir e vir entre prática-teoria-prática”, tornando-se um “profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias”. Alonso (2008: 166) completa esta ideia definindo o perfil do professor actual como:

“...um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que exige o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança”.

### **2.1. Perspectivas e níveis de reflexão no desenvolvimento profissional**

Neste sentido, importa recuperar o conceito de reflexão: “um conceito simplesmente demasiado amplo, vago e geral para uma aplicação diária” (Korthagen e Wubbels, 1995: 53); a “acção de retroceder” ou a “atenção aplicada às operações do entendimento, aos fenómenos da consciência e às próprias ideias” (Machado, 1991).

Calderhead (1989: 43) faz uma recolha de vários conceitos relacionados com o de reflexão aplicado ao desenvolvimento profissional dos professores através de conceitos como “prática reflexiva, formação de professores orientada para indagação, reflexão-na-acção, o

professor como investigador, o professor como sujeito que toma decisões, professor como profissional, o professor como sujeito que resolve problemas.”

Zeichner e Liston (1987) estabelecem três níveis diferentes de reflexão ou de análise da realidade circundante: *técnica* (análise das acções explícitas - o que fazemos e é passível de ser observado); *prática* (o planeamento deliberativo e contextualizado, incluindo a reflexão sobre o conhecimento prático) e *crítica* (análise ética ou política da própria prática, bem como das suas repercussões contextuais). Gimeno (1990) acrescenta que este último nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre as suas possibilidades de acção e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo.

A capacidade de reflexão do professor é fundamental na tomada de consciência do próprio desenvolvimento profissional, uma vez que possibilita ao professor enfrentar situações novas e melhorar as práticas de sala de aula. No entanto, a reflexão por si só não basta para transformar um professor num profissional reflexivo.

Roldão (2007: 4) salienta a importância da capacidade reflexiva do professor, na medida em que este deve “ser capaz de transformar o conteúdo científico e os conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação”. Segundo esta autora (*Idem*: 6), para que “a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação”. A reflexão fomenta uma formação de professores que assenta numa perspectiva, sendo o professor reconhecido como um profissional que desempenha “um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir” (Zeichner, 1993: 16).

Através da observação e da reflexão sobre as nossas acções é possível realizar uma descrição do conhecimento implícito nelas, no entanto Alarcão (1996: 16) alerta que essa descrição é sempre pessoal e que os “factos”, os “procedimentos”, as “regras” e as “teorias” são “diferidas no tempo”, resultando numa “reformulação da própria prática”. O professor reflexivo é aquele que garante o equilíbrio entre a acção e o pensamento, em que uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores (Oliveira e Serrazina, 2002).

Louden (1991) e Serrazina (1998) consideram que um professor reflexivo desenvolve novas maneiras de pensar, de compreender e de agir consciencializando-se, pessoal e profissionalmente, sobre o que é ser um professor que questiona as suas próprias práticas.

Contudo, Zeichner (1993: 22-23) alerta para a ilusão da reflexão quando "concentram-se muitas vezes esforços a ajudar os professores a imitarem melhor as práticas sugeridas por investigações que outros conduziram e negligenciam-se as teorias e saberes implantados tanto nas suas práticas como nas de outros professores"; quando as "questões importantes relacionadas com o que deve ser ensinado, a quem e porquê são decididas por terceiros"; quando se centra "a reflexão dos professores na sua própria prática ou na dos seus alunos, desprezando qualquer consideração das condições sociais de ensino" e quando se insiste "na reflexão de professores individuais" negligenciando a reflexão enquanto prática social. É essencial que se reflecta acerca da "maneira como o conceito de professor enquanto prático reflexivo tem sido empregue na formação de professores e nos programas de desenvolvimento do pessoal dirigente".

## **2.2. Prática reflexiva**

Dewey (1989: 21), pioneiro na introdução do conceito de reflexão na prática profissional do professor, defende uma prática reflexiva dinâmica como forma do professor encarar e responder aos problemas provenientes da sua prática profissional.

Zeichner (1993: 17) defende que com um "ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional".

O ensino reflexivo "requer uma permanente auto-análise por parte do professor, o que implica abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social" (Oliveira e Serrazina, 2002: 36). Brubacher et al. (1994) argumentam que uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes. Handal e Lauvas (1987) dividem a prática reflexiva em três níveis: um que se situa ao nível da acção, outro que se refere às razões para agir e o último relativo às questões morais e éticas que justificam a acção.

Schön (1992) foi sem dúvida, um dos autores que teve maior peso na divulgação do conceito de reflexão propondo os conceitos de: a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção.

A “reflexão-na-acção” refere-se aos processos de pensamento que ocorrem durante a acção, representa o fazer que ultrapassa o fazer automatizado, servindo para reformular as acções do professor no decurso da sua intervenção.

A “reflexão-sobre-acção” representa a compreensão da acção e refere-se à análise que o professor faz, a posteriori, sobre os processos e as características da sua própria acção. Estes dois processos não acontecem ao mesmo tempo, mas ambos se completam na qualidade reflexiva do professor.

A “reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção” é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu.

Há que acrescentar ainda a influência dos contextos (Van Manen, 1995; Eraut, 1995) e das relações sociais (Britzman, 1991, citado em Zeichner e Liston, 1996), que estimulam o aparecimento de novos saberes, a formulação de teorias práticas do ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional do professor.

No entanto, há constrangimentos que afectam a capacidade de reflectir, como o peso do trabalho ou a pressão para a inovação, as limitações pessoais e o bem-estar emocional. Por exemplo, Eraut (1995) põe em causa a clareza de conceitos usados por Schön, fazendo referência à “pressão do tempo”, que diz condicionar a qualidade da reflexão, pelo que se deve ter em conta aspectos como disponibilidade, disposição e necessidade para reflectir, que são elementos imprescindíveis à qualidade da prática reflexiva. Propõe a reflexão antes da acção, a reflexão depois da acção e a reflexão distanciada da acção ao invés da reflexão na acção. Para ele a reflexão na acção é também sobre a acção e, como tal, propõe que se introduza a proposição “para” como forma de indicar o propósito de qualquer reflexão. Apesar desta proposição estar implícita em muitos dos argumentos de Schön, este nunca a usou.

Van Manen (1995: 33) apresenta outro tipo de leitura diferente de Schön, considerando o pensamento reflexivo como um “objectivo da educação” e “não apenas como ferramenta para o ensino”, que nos permite saber o que pretendemos quando agimos, modificando a acção; esta capacidade para reflectir emerge quando há o reconhecimento de um problema.

Weis e Loudon (1989) identificam quatro formas de reflexão: introspecção (reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e

sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente à acção); exame (reflexão mais próxima da acção, que implica uma referência do professor a acontecimentos ou acções que ocorreram ou que podem ocorrer no futuro); indagação (permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para a melhorar) e espontaneidade (a que se encontra mais próxima da prática).

Gómez (1992: 105), referenciando Yinger, fala sobre o pensamento activo, afirmando que este “não é uma série de decisões pontuais que configuram a acção rotineira, mas um permanente diálogo que implica a construção de uma nova teoria sobre o caso único, a procura das descrições mais adequadas da situação, a definição interactiva de meios e fins e a reconstrução e reavaliação dos próprios procedimentos.”

Deste modo, parece importante que os professores tenham uma atitude profissional “reflexiva e investigativa – que lhes permita tomar as decisões em contextos de incerteza, escolher entre alternativas com base no diagnóstico rigoroso das situações” (Alonso, 2000: 38), e que se reconheça o papel dos profissionais “na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir” (Zeichner, 1993: 16) o que permitirá desmistificar definitivamente que os professores sejam “... técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhe ditam de fora da sala de aula”.

Como assinala Alarcão (1998: 50),

“O professor é o representante da sociedade, por ela encarregado de transmitir conhecimentos e valores que esta vem acumulando ao longo dos séculos e, no momento valoriza. Mas é também o co-construtor dessa mesma sociedade, ser pensante, crítico, interventor, co-responsável pela evolução da mesma e mobilizador de novos olhares perante as mutações em presença. O seu papel joga-se num presente com passado e com futuro”.

### **2.2.1. Prática reflexiva numa cultura colaborativa**

A postura solitária dos professores empobrece o seu desenvolvimento. Hargreaves (1998) faz referência ao isolamento profissional, acrescentando que este acarreta problemas do foro do reconhecimento profissional, na medida em que estes professores são privados de elogios e de apoio, assim como de realizar e viver novas experiências que os enriquecem profissionalmente.

Laeve e Wenger (1991) definem comunidades de práticas educativas como um conjunto de relações duradouras entre pessoas, actividades e mundo, em conexão e parcial sobreposição com outras comunidades de práticas, e ainda como uma condição intrínseca da produção e transformação do conhecimento.



Mas para que se crie uma “cultura de colaboração nas escolas”, as escolas precisam conjugar “vários factores e condições pessoais, organizacionais, de formação e de liderança que levem as pessoas a mobilizar-se em torno de um projecto, em que as incertezas e conflitos inerentes à mudança vão sendo ultrapassados através da procura de certezas situadas e partilhadas numa equipa de profissionais que assume progressivamente a autonomia e o rumo das mudanças” (Alonso, 2000: 39). A autora acrescenta que os profissionais precisam ainda desenvolver a “capacidade da reflexividade e consciência crítica implícita no processo mediador”, a “capacidade para pensar e comunicar as ideias” e a capacidade “para trabalhar em equipa com os outros” (*Idem*: 34).

A prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Zeichner (1993: 22) sublinha que “uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão”. Só assim é que os professores, em conjunto com os seus pares, se conseguem “aperceber das suas falhas (...), aprender uns com os outros e terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão”.

A reflexão compartilhada é considerada como prática promotora de desenvolvimento, produzindo a (re)significação de saberes e práticas, em que os processos de reflexão promovem a tomada de consciência dos processos de aprendizagem, ampliando e enriquecendo a aprendizagem e os saberes docentes.

### **2.3. Identidade profissional**

Na profissão docente o processo de identidade, de natureza complexa e diacrónica, constrói-se, dinamicamente, por um acumular de inovações e um assimilar de mudanças viabilizadoras de uma reformulação psico-social de cada docente, que os leva a sentir-se e a dizer-se professores (Nóvoa, 1992a). As formas pelas quais os professores adquirem, mantêm e desenvolvem a sua identidade, ao longo da carreira, revelam-se de capital importância para a compreensão, não só das suas acções e atitudes no processo educativo, como das áreas conflituais entre elas existentes (Ball & Goodson, 1985).

Na perspectiva de Dubar (1997) e Lessard (1986) a identidade profissional traduz-se na relação que cada professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, concomitantemente, com o trabalho de simbolização que ela implica, enquanto construção simbólica para si e para os outros. Já Crozier e Friedberg (1977) valorizam muito o

estabelecimento de relações de trabalho, pela participação em actividades colectivas nas organizações escolares e pela intervenção em jogos de actores.

A identidade profissional dos professores (re)constrói-se ao longo das diferentes fases ou etapas da sua carreira, sendo o resultado de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que teve por base as suas características pessoais e a sua personalidade, realizando-se através de transições de vida que compreendem o ambiente de trabalho na escola e as características específicas da profissão docente, constituído, na sua globalidade, o que Glickman (1985) chama contexto do desenvolvimento do professor.

Para Simões (1995), a identidade profissional do professor é como uma identidade psico-social estabelecida num determinado contexto. Hargreaves (1998) acrescenta que o professor ao reconhecer o seu desenvolvimento está a compreender a construção da sua identidade.

Em síntese:

A reflexão sobre a prática, sobretudo sobre o próprio trabalho docente, representa um contexto altamente favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois ajuda a problematizar sobre o que ensinamos e como ensinamos. Mas essa prática deve ser fundamentada por princípios orientadores que articulem os processos de inovação e melhoria da escola com a formação e o desenvolvimento profissional, num contexto de colaboração e experimentação.

### **3. Prática reflexiva, desenvolvimento profissional e Inovação educativa: relação entre estes três conceitos**

Pretende-se, neste capítulo, focar a correlação entre prática reflexiva, desenvolvimento profissional e inovação educativa e perceber a influência destes três conceitos na mudança curricular e educativa nas escolas.

No entanto, para este estudo, será mais importante destacar o papel dos profissionais da educação como centro e mediadores de toda esta mudança, evidenciar o papel da prática reflexiva dos profissionais no seu desenvolvimento profissional, curricular e organizacional.

### **3.1. Inovação Educativa**

Para se introduzir mudanças nas escolas é indispensável estar atento às transformações que ocorrem a nível social, na medida que estas influenciam também as culturas das organizações.

As culturas e a filosofia organizacional determinam o desenvolvimento profissional, sendo a cultura, onde o professor está inserido, facilitadora ou não ao desenvolvimento dos processos de formação autónomos, de colaboração e de formação centrada na escola. A dinâmica organizacional da escola, a liderança, as relações entre as pessoas, os papéis e as responsabilidades do pessoal da instituição no desenvolvimento profissional do professor está “intrinsecamente relacionado com a melhoria das condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e a capacidade de acção individual e colectiva do professor” García (1999: 34)

Hargreaves (1998: 277) refere que “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação”.

As inovações colocam desafios não só aos indivíduos, mas essencialmente às instituições: “As ideias que estão forçando a alteração das atitudes dos sujeitos, exigindo novas formas de abordar os conhecimentos, as actividades e as tarefas, bem como a organização de conceitualizações, processos, estratégias e métodos vêm mexer também com as instituições e com a sua organização e gestão administrativa, curricular, pedagógica e com os próprios contextos de formação. As instituições e as organizações encontram-se hoje sobre pressão de inovações múltiplas que exigem respostas alternativas e rápidas” (Tavares e Alarcão, 2001: 109)

De acordo com Alonso (2000: 39) “A mudança tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos num jogo de interdependências mútuas entre o desenvolvimento pessoal e profissional e o desenvolvimento organizacional e educativo o que torna lenta e difícil de planificar de forma rigorosa e racional”. A verdade é que “o papel mediador da cultura escolar (...) nas propostas de inovação é o que as torna complexas, lentas, conflituosas e imprevisíveis”, só tomando consciência das “limitações e potencialidades” desta cultura e “introduzindo modificações nas concepções implícitas, rotinas e praticas nela arraigadas” é que se consegue criar mudanças nas escolas através de processos de investigação-acção colaborativa.

Escudero & Bolívar (1994:122), citados por Alonso (2008: 197) referem que a inovação é “como um fenómeno que pode nascer da reflexão (e investigação) partilhada pelos professores sobre a sua própria prática e sobre os esforços para a compreender, partilhar e melhorar [...] convertendo-se as escolas em contextos de formação, aperfeiçoamento e aprendizagem dos professores”.

### **3.2. O Professor e a mudança curricular**

As políticas educativas em Portugal instituem uma mudança educativa para alcançar o sucesso escolar, o melhoramento da qualidade das aprendizagens, sem esquecer o papel do professor como agente de desenvolvimento e de mudança na comunidade escolar, bem como a sua capacidade de recolher informação, criar novos conhecimentos, disseminá-los e aplicá-los, bem como a qualidade do seu desempenho.

No sentido de fomentar a mudança educativa, destaca-se recentemente a qualidade do desempenho dos docentes, fundamental para o sucesso educativo e, simultaneamente, para o desenvolvimento profissional do professor. Contudo, parece desvalorizar-se a importância das convicções e perspectivas dos professores no processo de mudança, uma vez que as investigações empíricas, neste âmbito, assinalam que a adopção de uma atitude de resistência à mudança pode comprometer o futuro da carreira do professor e o desenvolvimento da escola (Day, 2001, 2004; Goodson, 2008)

É compreensível que cada indivíduo reaja de forma diferente à mudança, pois tal como refere Fernandes (2000), enquanto uns se abrem à novidade, outros procuram resistir-lhe de forma passiva ou activa. Honoré (1992) acrescenta que o problema da mudança possa advir de um problema da formação, oriundo de uma escola ou corpo docente que não soube adaptar-se à transformação das sociedades. Em contrapartida, Fabre (1994) refere que a formação transporta sempre uma lógica de mudança, adaptativa ou inovadora da pessoa nas suas múltiplas facetas, cognitiva, social e afectiva. Benavente (1999) e Warschauer (2001: 35) classificam de “resistência à mudança, o olhar as coisas e o mundo como se estivessem bem como se tudo fosse normal”.

Bolívar (2007: 15) destaca a necessidade de “redesenhar a organização, delegando na escola e na profissionalização docente a responsabilidade básica da melhoria”. A postura do professor deverá ser de aprendiz, elegendo o desenvolvimento profissional como uma aprendizagem e não como um processo de remediação, desde que inicia a sua carreira prolongando-se por todo o percurso de vida profissional (Morais e Medeiros, 2007). Se assim

não for, Goodson (2008: 170) acredita que a mudança não passará “de uma forma de acção política simbólica, desprovida de qualquer empenhamento ou sentido de posse pessoal ou interno à instituição”.

Zeichner e Liston (1996) consideram que o professor reflexivo ao analisar e encarar os problemas que se colocam na sua prática, assumindo os seus valores de acordo com contextos culturais e institucionais, se envolve na mudança, tornando-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional. O professor deve ser, acima de tudo, um educador crítico, reflexivo e aberto à mudança, trabalhando em clima colaborativo, com sentido de responsabilidade e compromisso nos diferentes papéis que assume (Rodríguez Rojo, 1999; Patrício, 2001; March, 2003).

No que diz respeito à inovação curricular, muitos dos profissionais de educação vêem ainda o currículo numa concepção positivista, academista e tecnológica, como sendo “algo dado, externo, neutral e isento de valores, como algo a ser cumprido ou executado, sem se questionar que a mediação educativa é sempre inevitável”. Para se conseguir criar uma dinâmica nas escolas, onde os profissionais vêem o “currículo como projecto”, “aberto e flexível”, estes precisam antes desenvolver a “capacidade da reflexividade e consciência crítica implícita no processo mediador”, a “capacidade para pensar e comunicar as ideias” e a capacidade “para trabalhar em equipa com os outros” (Alonso, 2000: 34).

Esta autora propõe o “Modelo Integrado de Inovação Curricular” (1998), sustentado pelo “paradigma integrador de currículo” (1996) o qual assume, como bases epistemológicas de sustentação, as abordagens social-construtivistas e as ecológicas, que serão aprofundadas no ponto seguinte.

### **3.3. Modelo Integrado de Inovação Curricular**

Antes de falar sobre o “Modelo Integrado de Inovação Curricular” é fundamental perceber o “Paradigma Integrador do Currículo”. Este paradigma centra-se numa cultura de projecto, que serve como base para a construção e desenvolvimento do “currículo como projecto” e orienta a prática educativa do professor. Pretende-se que este currículo “consiga explicar a realidade curricular e orientar a intervenção e a investigação sobre esse campo”, graças ao contributo das perspectivas construtivista, humanista, ecológica e sociocrítica que “permitem dar uma visão mais rica e compreensiva desta realidade” (Alonso, 2006: 18).

Este paradigma aponta para uma concepção de inovação curricular entendida como processo dinâmico, evolutivo e aberto de construção cultural, social e política da mudança, no

contexto ecológico e complexo das escolas, cujos constructos centrais se podem definir da seguinte maneira:

“o currículo como projecto aberto, flexível e integrado; a escola como organização que aprende com base na reflexão/avaliação participada e em interacção com o meio; os professores como construtores críticos de currículo com base na investigação-acção colaborativa e os alunos como construtores de conhecimento sobre o mundo, numa perspectiva de desenvolvimento de competências, do aprender a aprender e da cidadania activa”. (Alonso *et al.*, 2006: 14)

Esta autora apresenta o “Modelo Integrado de Inovação Curricular”, defendendo que a mudança curricular se encontra intimamente ligada às possibilidades de criação de uma “cultura de projecto” nas escolas, cuja emergência depende do cruzamento de quatro dimensões fundamentais: desenvolvimento profissional, desenvolvimento curricular, desenvolvimento organizacional e melhoria das aprendizagens dos alunos (Alonso, 2004).

### **3.3.1. Desenvolvimento profissional**

Realiza-se através do desenvolvimento de um conjunto de competências mediante processos de formação, investigação, experiência e reflexão, num contexto colaborativo, em que os professores são autónomos e responsáveis pelo seu processo de desenvolvimento face a problemas e desafios com que se vão deparando, resultante em mudança das práticas.

### **3.3.2. Desenvolvimento curricular**

Refere-se à organização do currículo numa perspectiva de projecto aberto, flexível e integrado, que permite a mediação e adequação crítica à diversidade dos contextos para melhorar as aprendizagens dos alunos.

### **3.3.3. Desenvolvimento organizacional**

Implica o conceito de escola como organização que aprende, autónoma na definição de metas claras e expectativas partilhadas, de colaboração participada, numa cultura de reflexão e de avaliação sistemática, de liderança efectiva e de abertura ao exterior.

### **3.3.4. Melhoria das aprendizagens dos alunos**

Este é o desafio que se coloca à escola, o que implica a promoção nos alunos de um desenvolvimento integrado e a aquisição de competências essenciais para o prosseguimento de estudos e para a vida. Este desenvolvimento de competências requer práticas centradas na pesquisa, no questionamento crítico, no diálogo, na aprendizagem colaborativa, na experimentação, no estabelecimento de relações interpessoais, na interdisciplinaridade, no

aprender a aprender e onde cada estudante sente prazer em desafiar-se a si mesmo e aos outros.

Tal como refere esta autora (2000: 40), este processo de mudança é uma caminhada lenta, mas consciente “para um currículo mais integrado nas suas vertentes de articulação vertical, horizontal e lateral, no qual todos os alunos na sua diversidade, se possam rever o que é uma aspiração legítima e uma responsabilidade moral da escola actual”.

Em síntese:

A inovação educativa é o processo que implica mudanças articuladas no pensamento e nas práticas, bem como mudanças nos contextos organizacionais em que elas são desenvolvidas.

Através de um compromisso organizativo – a escola como organização que aprende – a comunidade escolar deve estabelecer metas partilhadas e orientadas por valores, com projectos curriculares integrados e centrados na explicitação, regulação e avaliação das aprendizagens, numa cultura de colaboração e investigação.

---

## **Parte II – Metodologia**

---





Toda a investigação educacional parte da caracterização de uma determinada realidade ou situação problemática que se pretende observar, descrever ou interpretar, de modo a conhece-la melhor para poder avançar com propostas de transformação e de mudança.

No caso deste estudo, o âmbito da realidade educativa a investigar são as minhas práticas enquanto educadora de infância, o seu processo de construção nos diferentes contextos de iniciação à prática profissional em que foram construídas, a partir da minha formação inicial até à frequência deste mestrado.

Para este estudo, pela sua natureza peculiar, foram necessárias uma multiplicidade de leituras em busca da metodologia mais adequada, que permitisse aceder e analisar as minhas práticas numa perspectiva reflexiva. Nos capítulos seguintes encontra-se descrito todo o processo desde a definição do problema de investigação à abordagem e processos metodológicos utilizados, que resultaram na escrita de uma narrativa e respectiva análise.

#### **4. Definição do Problema de Investigação**

##### **4.1. Problema de Investigação**

O que pretendo nesta pesquisa é partilhar e questionar “O meu Baú Profissional” que desenterrei no início deste Mestrado, bem como fazer desta dissertação a sua continuação e aprofundamento.

Sendo este estudo uma investigação educacional, não aspiro somente encontrar respostas teóricas, pois, tal como diz Alonso (2009:10) “qualquer interpretação da natureza da investigação educacional que se limite a transformar os problemas de educação numa série de problemas teóricos ou abstractos, distorce seriamente a finalidade e a natureza da própria investigação”.

Pretendo sim fazer emergir e identificar aquilo que foi realmente formador (Nóvoa & Finger, 1988), através da construção de uma narrativa, onde percorro e analiso uma panóplia de experiências e acontecimentos, iluminados por documentos diversos, reelaborando assim o saber da experiência em confronto com a teoria.

##### **4.2. Questões**

Uma vez que pretendo dar a conhecer e compreender o meu percurso profissional desde a licenciatura à prática e da prática até à entrada do mestrado a partir da análise de

documentos que já possuo, as questões que defino serão apenas questões de partida, podendo outras surgir durante o processo investigativo, necessariamente aberto e flexível.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994) numa investigação qualitativa as questões a serem investigadas são estabelecidas com o intuito de estudar o fenómeno em toda a sua complexidade e no contexto natural, não sendo, portanto, construídas por operacionalização de variáveis. Não são formuladas hipóteses que se pretendam testar mas antes questões que orientam o estudo.

As questões que sustentam esta pesquisa têm uma orientação auto-biográfica e orientam-se no sentido de questionar e transformar a minha identidade profissional enquanto educadora de infância, em interacção com os diferentes contextos de trabalho e de formação em que participei nos primeiros anos da minha carreira profissional:

– Quais foram os marcos mais significativos, no processo de construção do meu conhecimento profissional, que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto educadora de infância?

– Como posso caracterizar estes marcos significativos através da reflexão sobre as práticas, os documentos e materiais curriculares que as corporizam e os contextos em que elas foram geradas?

– Quais as experiências profissionais e formativas que mais contribuíram para a inovação das minhas práticas curriculares e para a construção da minha identidade como profissional reflexiva?

### **4.3. Objectivos**

Para dar resposta a estas três questões defino os seguintes objectivos:

a) Seleccionar, de entre muitos dos documentos d' "O Meu Baú Profissional", os mais significativos e representativos do processo de construção do meu conhecimento profissional;

b) Identificar os marcos mais significativos nesse processo que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto educadora de infância;

c) Construir uma narrativa, descrevendo e reflectindo todo o meu percurso profissional, com base nos documentos seleccionados para análise, com uma especial incidência em:

c1) Reflectir sobre as minhas práticas como Educadora de Infância a nível curricular, desde a licenciatura até ao mestrado (desenvolvimento curricular) Ciclo Observar/ Planificar/ Avaliar; Trabalho com as Crianças; Currículo como

Projecto; Envolvimento Parental; Avaliação/ Reflexão do Educador e Trabalho em Equipa;

c2) Partilhar e reflectir sobre as minhas práticas como Educadora de Infância a nível profissional (desenvolvimento profissional) Reflexão; Colaboração; Investigação-Acção; Avaliação e Autonomia;

c3) Perceber a influência dos vários contextos de formação e de trabalho no meu crescimento profissional (desenvolvimento organizacional);

d) Compreender de que forma mobilizei os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do mestrado na análise da minha prática pedagógica e que evidências mostram essa aquisição;

e) Perceber a influência do Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa no processo de me tornar uma profissional reflexiva, autónoma e flexível na gestão do currículo.

## **5. Abordagem e Processo Metodológico**

As respostas a estas questões exigem uma abordagem e processos metodológicos específicos e adequados, sendo fundamental referenciar diversos autores que permitem dar credibilidade ao meu estudo.

A perspectiva francesa sobre a formação (G. Pineau, M. Finger e P. Dominicé), que recupera alguns ensinamentos de Paulo Freire em relação à educação de adultos, destaca que o processo formativo adquire os contornos de um processo de desenvolvimento individual, de construção da pessoa do professor, como (re) apropriação do passado e das experiências. A formação torna-se, em grande parte, num processo de autoconhecimento (Canário, 1994). Contudo, o professor como pessoa deve ser capaz de orientar sua vida a partir da assunção dos determinantes de sua própria história (pessoal e sócio-histórica) e sua transformação em projecto existencial inscrito socialmente. Nóvoa e Finger (1988: 116) acentuam a ideia de que “ninguém forma ninguém” e que a “formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

Conforme afirma Souza e Mendes (2006: 146) “no âmbito da História da Educação (...) as pesquisas com fontes menos tradicionais e mais recorrentes [como autobiografias, histórias de vida, memórias e narrativas escritas] começam a ter e adquirir novo estatuto metodológico e apresentam novos esforços para uma compreensão das práticas educativas e escolares”.

Na recordação que os professores fazem da sua vida profissional conseguem transformar as suas experiências concretas em sabedoria prática, emergindo um conjunto de questões de aprendizagem da experiência que incluem modos narrativos de conhecimento

compartilhado. Não obstante, é preciso estar-se atento pois nem toda a experiência proporciona conhecimento sistematizado: são precisos também marcos teóricos, epistemológicos e metodológicos que apoiem o que se faz.

A utilização de documentos pessoais, como fonte de conhecimento dos significados dos professores, desenvolve-se no contexto social e histórico em que vivem, em relação às suas próprias actividades, interesses, preocupações e necessidades vitais. Questões, todas elas do máximo interesse, quando o que se pretende é a melhoria da sua formação como docentes, ao incidir sobre uma parte importante das suas histórias pessoais (Gotzens, referenciado por Bolívar et al., 1998).

O carácter narrativo desta investigação é fundamental para a partilha do meu percurso profissional, através da reflexão sobre diversos materiais documentais (Agra, 1999), construídos em diferentes contextos de trabalho e de formação que, devidamente referenciados, permitirão dar a conhecer o desenvolvimento profissional que fui construindo desde a minha formação inicial até à elaboração desta dissertação – o vasculhar d’ “O meu Baú Profissional”.

A ansiedade por não descobrir à partida uma metodologia que “encaixasse” nas minhas aspirações e questões investigativas, foi uma das grandes dificuldades sentidas ao longo desta investigação, até descobrir, depois de muitas leituras, tais como Souza (2006), a opção por uma “abordagem biográfico-narrativa”. Nos pontos seguintes faço referência a este autor e à sua abordagem, bem como outros que permitem fundamentá-la.

### **5.1. Método Qualitativo**

O paradigma de investigação qualitativo, como estudo interpretativo de um problema ou aspecto específico no qual é central o sentido que dele faz o investigador, é sem sombra de dúvidas o mais indicado para enquadrar esta investigação.

Alonso (1998) destaca algumas características metodológicas da investigação qualitativa, fundamentais para este estudo. A autora refere o investigador como instrumento principal da investigação, tal como se verifica no meu estudo, privilegiando a fonte dos dados em ambiente natural, em que o significado das experiências narradas e o processo, ao invés dos resultados ou produtos, são prioritários. Acrescenta ainda que os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, sendo que a investigação qualitativa é descritiva, através do discurso/narrativa.

Segundo Gay et al (2009), a qualidade da investigação qualitativa é garantida pela validade descritiva, interpretativa, teórica e avaliativa. Para garantir essa validade, para além do comentário crítico de um observador externo, considerei a complexidade dos dados em estudo e contextualizei-os, atenta à estabilidade dos dados e sua confirmação, com neutralidade e/ou objectividade dos dados.

## **5.2. Método (Auto) Biográfico-narrativo**

A biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Esta dupla função da abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em Ciências da Educação (Dominicé, 1988), sendo o método autobiográfico o mais indicado para o meu estudo, já que ele me permitirá repensar as questões da formação.

Através da abordagem autobiográfica, o adulto faz um retorno reflexivo sobre o seu trajecto para, a partir dele, construir um projecto de formação. O processo de formação a partir da autobiografia é uma via de investigação em que o objecto de análise é o próprio sujeito e em que o objectivo é o conhecimento de si próprio e a compreensão do seu processo educativo/formativo:

“É na apropriação auto-reflexiva da globalidade da sua vida que o questionamento se impõe, as aprendizagens se produzem, o conhecimento se elabora, a unidade e a coerência se vão estabelecendo entre diferentes elementos, possibilitando a emergência de uma identidade pessoal que interage qualitativamente com todas as dimensões da vida” (Couceiro, 1993: 22).

Sá-Chaves (2005: 13) faz referência aos documentos autobiográficos dizendo que estes procuram dar sentido ao princípio de que “a formação ao longo da vida não é um mito, nem utopia, nem apenas figura de retórica, mas sim uma real possibilidade e um desejável e aliciante desafio”. Josso (2002: 3) acrescenta ainda que “a mediação do trabalho biográfico permite com efeito trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários sócio-culturais e das representações que construíram de si próprios e do seu meio humano e natural”.

Assim, para além da metodologia autobiográfica pretendo ainda uma vertente narrativa, conseguindo deste modo tanto um enfoque de investigação como uma prática de formação. A investigação narrativa é fundamental para este estudo.

A investigação narrativa em educação foca-se nos professores como indivíduos, na compreensão pessoal que revelam sobre si próprios e sobre os processos e orientações dentro

dos quais se situam os trabalhos das suas escolas (Luwish, 2002). Judite Bell (2004: 29) acrescenta ainda que “é um método que usa a recolha e o desenvolvimento de histórias quer como forma de recolha de dados, quer de estruturar um projecto de investigação”.

Possibilita compreender como as identidades profissional e institucional são construídas, através de histórias individuais ou institucionais e as percepções pessoais ou colectivas do passado. Ao contrário da análise de dados factuais, foca-se qualitativamente nas experiências dos participantes e nos significados que atribuem a essa mesma experiência. Este é um dos benefícios da investigação narrativa que ao ser adquirida a partir de uma ponte de culturas profissionais, garante grande potencial na explicação de como as actividades e experiências de professores e alunos nas salas de aula se reflectem nos valores de toda a sociedade.

Connelly e Clandinin (1988) entendem que, no contexto da educação do professor, a narrativa pessoal é um importante curriculum, frequentemente oculto, que está sempre actuando na acção e reflexão educativas. A partilha de pensamentos e teorias feita ao longo das narrativas, justifica a abordagem narrativa à investigação, possibilitando a apresentação e interpretação do ponto de vista do sujeito de investigação e/ou do investigador.

Um princípio fundamental é a capacidade do professor reflectir sobre a sua própria aprendizagem e identidade educativa. A contribuição de determinados acontecimentos, acções e eventos que se associam para formar uma narrativa, por si só não é suficiente para que lhe seja atribuído carácter científico. Mais do que narrar experiências o Professor partilha os significados dessa mesma experiência para ele e/ou para os seus alunos, sendo a reflectividade a ponte entre os investigadores, os profissionais e os novos conhecimentos, reforçando assim a credibilidade, um factor importante em qualquer investigação.

Trahar (2000) destaca também a importância da sensibilidade ao contexto, a reflexividade, a identidade e a diferença deste tipo de investigações, considerando-as uma original e desafiante contribuição. A valorização da diversidade, criatividade e visão crítica da narrativa como investigação está cada vez mais a contribuir para os avanços nas ciências sociais.

Couto (1998), que diferencia o método narrativo de outras formas de análise qualitativa, valoriza nele a participação directa do professor na elaboração do próprio discurso, o que permite a compreensão experiencial do pensamento dos professores. Este autor referencia ainda Elbaz (1990) dizendo que as histórias revelam elementos ocultos, têm lugar num contexto significativo, apelam à tradição de contar histórias onde geralmente está envolvida uma lição

moral a ser aprendida, podem dar voz ao criticismo de um modo socialmente aceite e reflectem a não separação entre pensamento e acção no acto de contar.

A maior dificuldade que senti como investigadora, aquando da utilização da narrativa enquanto procedimento metodológico foi manter o distanciamento necessário entre as perspectivas do investigador e do investigado, sendo que, neste caso, ambos coincidem num só. McCotter (2001) faz referência a esta necessidade num dos seus estudos.

Torna-se, assim, pertinente analisar quais os critérios de qualidade adequados no âmbito da investigação narrativa. Dada a especificidade desta metodologia, os critérios usados na abordagem quantitativa (e até mesmo em alguns tipos de abordagem qualitativa) não são aplicáveis. Aliás, os trabalhos de carácter narrativo não podem ter todos os mesmos critérios para evidenciar a sua credibilidade; no próximo capítulo irei destacá-los, bem como serão explicadas cada uma das fases, desde a selecção dos documentos à escrita e análise da narrativa.

Citando Souza (2006: 64), “a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inseridas na densidade da história”. A utilização da memória e da narrativa como fontes críveis de produção de conhecimento com potencialidades formativas permite aos professores observarem-se numa “dimensão genealógica como um processo de recuperação do eu (...) [marcando] um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e possibilidade de narrar experiências.” (*Idem*:63)

Em síntese, a autobiografia em conjunto com a investigação narrativa (narrativa enquanto instrumento de investigação e de autoconhecimento), ajudar-me-ão na coerência da auto e meta-reflexão entre os três níveis - desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional – referidos no ponto 4.2.

## **6. Da selecção dos documentos à escrita e validação da narrativa**

Este estudo brotou da curiosidade sentida em vasculhar “O meu Baú Profissional”, caracterizando-se os documentos seleccionados por serem documentos de *fontes inadvertidas* (Bell, 2004), ou seja, que foram construídos para um fim e que como investigadora os utilizo com uma finalidade diferente.

Este autor alerta para a necessidade de uma selecção controlada, pelo que o investigador deve ter em atenção o factor tempo, bem como adequar os documentos à finalidade



do seu estudo. Outros autores dão também sugestões para uma rentabilização aquando a selecção dos documentos. Lofland e Lofland (1984, citado em Flores, 1994) aconselham que se faça em simultâneo à selecção dos documentos uma pré-análise dos mesmos, pois a informação recolhida e a conceptualização resultante da sua análise orientam nova selecção de documentos.

É importante que se tenha atenção ainda à credibilidade e valor dos documentos, pelo que os critérios utilizados nessa selecção devem ser claros e definidos logo à partida.

A forma como os documentos são utilizados é um aspecto que concorre para o final da narrativa. A forma mais tradicional nas ciências sociais é o modo demonstrativo em que os dados são usados ilustrativamente para expressar as ideias do narrador. Uma outra é o modo indutivo que tem vindo a ser experimentado por alguns autores com uma perspectiva mais literária em que os dados “falam mais por si” (Connely e Clandinin, 1990: 11). Em última instancia, a qualidade da narrativa final depende, em boa medida, da expressividade da escrita do narrador.

No meu trabalho, tive em atenção estes aspectos, utilizando ambos os modos – demonstrativo e indutivo – o que me ajudou na construção de uma narrativa expressiva, reflexiva e muito pessoal.

Da selecção dos documentos à escrita e validação da narrativa diversas opções foram conscienciosamente tomadas até chegar à narrativa final, que foi validada pela docente Maria Alfredo Moreira através de um comentário crítico à mesma. Todas as fases deste processo são explicadas nos pontos seguintes.

### **6.1. Selecção dos documentos e identificação dos marcos significativos**

Numa 1ª fase fiz a recolha dos documentos que pretendia utilizar, seguindo determinados critérios para a sua selecção: todos os documentos teriam de estar registados, ser significativos e revistos por formadores; serem elaborados com uma intenção formativa e conterem reflexão pessoal sobre a experiência teórico-prática (licenciatura/mestrado) e prática. Numa leitura flutuante dos mesmos – pré-análise – fui identificando marcos mais significativos.

A maioria dos documentos seleccionados foram elaborados por mim com diferentes finalidades, em contextos distintos, e são ricos em análise/ reflexão de um conjunto de acontecimentos, experiências formativas e pedagógicas, transformações, constatações, pesquisas, relatórios, entre outros. Exceptuam-se dois documentos: um é o capítulo de um livro onde se encontram citadas partes de uma reflexão que realizei aquando a licenciatura (em

contexto de formação); o outro é uma tese de doutoramento, cujo estudo incide na Instituição onde estagiei e trabalhei, contendo assim citações referentes ao contexto e ainda ao meu trabalho pedagógico.

### **6.1.1. Marcos significativos do meu percurso profissional**

Da pré-análise dos documentos seleccionados pude identificar quatro marcos significativos do meu percurso profissional, conseguindo assim dar resposta à primeira questão desde estudo: Quais foram os marcos mais significativos no processo de construção do meu conhecimento profissional que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto educadora de infância?

1º Marco – Tornar-se Educadora de Infância. À descoberta da profissão (Da Licenciatura à Prática: 1999-2003) – este marco caracteriza-se acima de tudo pelo seu carácter formativo, pois coincide com os 4 anos de licenciatura em Educação de infância. Desde trabalhos significativos realizados nos 2 primeiros anos, à experiência de ERASMUS, passando pela descoberta do conceito reflectir até à prática pedagógica IV, o que aprendi sobre o mundo das crianças e a magia da profissão.

2º Marco – A vivência da profissão: entre as incertezas, as conquistas e a inovação (Da Prática ao Mestrado: 2003-2008) – Este marco centra-se no trabalho que realizei como educadora de infância numa instituição, desde as incertezas vividas no 1º ano de trabalho, o meu primeiro emprego e às conquistas pessoais e colaborativas vividas. A emoção da partilha das práticas, da valorização profissional, uma formação em contexto e o encontro com um projecto inovador.

3º Marco – Consciência Profissional... “desenterrando” o meu Baú Profissional! (O 1º ano do Mestrado: 2008-2009) – A dúvida, o desencanto, o cansaço... o questionamento das práticas. Neste marco conto como, num trabalho do Mestrado ICIE, que comecei a frequentar, desenterrei “O meu Baú Profissional”, como me (re)descobri profissionalmente e venci um sentimento de incerteza.

4º Marco – Em busca de uma identidade profissional... (Ano lectivo 2008-2010) – A sensação de liberdade, insegurança, de vontade em conhecer uma nova realidade escolar... como reflecti as minhas práticas e como mobilizei os conhecimentos até então adquiridos. Pretendo com este marco compreender, assimilar, desvendar, conhecer-me melhor como educadora e se possível reconstruir a minha identidade profissional.

### **6.1.2. Documentos seleccionados para cada marco**

Após a selecção de todos os documentos que pretendia usar para este estudo foi fundamental a construção de um quadro, de forma a agrupá-los nos marcos significativos identificados. Nesse quadro incluí ainda os anos lectivos correspondentes à elaboração dos documentos, atribuindo-lhes um código, que permite identificar as citações/referências utilizadas ao longo da narrativa construída. Este quadro encontra-se em anexo (Anexo I).

### **6.2. Contexto e sujeitos de investigação**

Eu sou o sujeito de investigação e as minhas práticas são o objecto de estudo através do diálogo reflexivo que estabeleço com elas, que foram construídas em interacção com os outros sujeitos e contextos sociais das escolas e outras instituições de formação.

Os documentos seleccionados foram produzidos em diversos contextos: contexto de formação (licenciatura e mestrado); contexto de ERASMUS na Suécia; contexto de partilha de práticas no trabalho colaborativo entre as educadoras da Instituição; contexto de sala de aula com as crianças e contexto do Mestrado ICIE.

### **6.3. Escrita da narrativa**

Numa 2ª fase construí a narrativa de cada marco, articulando citações dos documentos seleccionados e citações de autores do quadro teórico, ao mesmo tempo que coloquei questões, reflecti acerca do contexto, dos intervenientes, dos processos de aprendizagem e de formação, bem como das práticas curriculares.

A construção da narrativa estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que construo de mim mesma. A forma como articulo as citações dos documentos seleccionados (*o corpus* documental utilizado na narrativa encontra-se no anexo II desta dissertação) ajudaram-me a narrar o meu percurso profissional; algumas destas citações são de carácter reflexivo, o que exigiu por sua vez vários momentos de meta-reflexão ao longo da narrativa. A articulação com as vozes de alguns autores foi também fundamental para relacionar a prática com a teoria, ajudando a tornar mais consistente e credível a própria narração.

As citações/referências dos documentos seleccionados que utilizo ao longo da narrativa permitem dar forma e sequencialidade à narrativa, comprovam ou ilustram um ponto de vista ou situação que pretendo destacar e permitem fundamentar e dar credibilidade à narração, à medida que são articulados com referenciais do quadro teórico.

A construção da narrativa foi dificultada pela alteração de objectivos ao longo do processo de investigação, o que muitas vezes, resultou de novos caminhos que foram abertos pelos dados recolhidos. Neste caso os dados foram utilizados com um novo propósito e, portanto, houve um cuidado redobrado para verificar até que ponto se ajustam a ele.

#### **6.4. Validação da Narrativa**

A validade desta investigação foi conseguida através de quatro níveis de reflexão, três dos quais já foram referidos ao longo desta parte II.

O *primeiro nível de reflexão* foi aquando da selecção dos documentos, ao fazer a pré-análise dos mesmos; o *segundo nível de reflexão* ocorreu sobre cada documento seleccionado, à medida que fui construindo a narrativa e o *terceiro nível de reflexão* caracterizou-se pela mobilização e articulação do meu pensamento com o de outros autores que ia considerando relevantes para iluminar ou reforçar o meu discurso, bem como com o diálogo profícuo que fui mantendo com a minha orientadora.

O *quarto nível de reflexão* é conseguido através do comentário crítico dum especialista externa, que vai concluir esta dissertação, outorgando deste modo uma maior credibilidade à narrativa.



---

## **Parte III – “O Meu Baú Profissional”**

---



## **Construção do Pensamento Curricular e Profissional de uma Educadora**

“Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é teórica; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experimental, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização e conceptualização.”

Nóvoa (2001: 258)

Neste capítulo reflecto sobre a forma como, ao longo do meu percurso experiencial e formativo fui (re)construindo o conhecimento profissional, enquanto educadora de infância, realçando as implicações para a melhoria das minhas práticas educativas e da minha consciência sobre as potencialidades transformativas da teorização das mesmas.

Apresento uma narrativa onde faço um estudo meta-reflexivo sobre este processo, o que implicou um diálogo entre o pensamento e a acção iluminado por exemplos da prática, contada e fundamentada com excertos de vários documentos d’ “O meu Baú Profissional”.

### **1. Tornar-se Educadora de Infância: à descoberta da profissão**

Iniciei o 12º ano sem a mínima noção do que queria ser no futuro. As incertezas e a pressão que na altura senti, de com apenas 17 anos ter de escolher “A” profissão que iria exercer, causou-me muita ansiedade.

Punha-me a pensar... com 12 anos passava tardes no Hospital de Viseu a brincar com crianças internadas – queria ser Pediatra; no 7º ano passava os intervalos da escola com as crianças do pré-escolar – adorava estar com crianças; no 12º ano, no âmbito da unidade curricular de Psicologia, visitei uma Instituição no Porto que acolhia crianças abandonadas – queria ser Psicóloga Infantil.

Tomei consciência que de facto, a longo da minha vida, sempre adorei crianças. Lembro-me de querer estudar na Universidade do Minho, por influência do meu Pai e de um Primo que até hoje lecciona neste estabelecimento, sendo o curso de Psicologia o que mais me interessava. Como não tinha média para entrar neste curso optei por concorrer ao de Educação de Infância, por ter unidades curriculares que me dariam equivalências; desconhecia de toda a complexidade de ser Educadora de Infância. Rapidamente, em conversa com colegas e docentes percebi que afinal era este o curso que queria e que o destino me havia posto no “lugar certo à hora certa”.



## **O início da formação: procurando sentidos e articulações**

Nos dois primeiros anos da Licenciatura em Educação de Infância deparei-me com um novo mundo de pessoas e conhecimentos que nunca antes havia conhecido. Para melhor recordá-los fui ao meu “Baú Profissional” e recordei trabalhos que realizei no âmbito de algumas unidades curriculares.

Do 1º ano destaco quatro trabalhos elaborados em diferentes unidades curriculares:

- Ciências Sociais, Problemas e Métodos – “Da dogmatização à desdogmatização da Ciência Moderna” (Doc:A1) – onde me foi pedido que realizasse a análise de um texto de Boaventura de Sousa Santos; ao relê-lo verifico que me limitei apenas a fazer a síntese do mesmo, usando citações do autor, sem nunca usar palavras minhas;
- Língua, Textualidade Literária e Estratégias Interpretativas – “Ode Triunfal”, de Álvaro de Campos (heterónimo de Fernando Pessoa) (Doc:A2), trabalho de grupo – cujo único objectivo foi a análise textual da obra;
- Educação Musical I – “Relatório de concertos realizados no Salão Nobre do IEC” (Doc:A3), trabalho de grupo – onde foi feita uma análise musical de concertos assistidos, sem juízos de valor;
- Prática Pedagógica I – “O que é que as pessoas pensam da escola?”, trabalho de pares – onde realizámos entrevistas semi-estruturadas a diferentes pessoas, escolhidas aleatoriamente em local público, fazendo o levantamento das suas opiniões acerca da sua passagem pela educação de infância e básica e/ou dos seus filhos; limitámo-nos apenas a relatar o que os entrevistados disseram, concluindo que *“... apesar dos entrevistados serem de gerações diferentes, as suas opiniões não são muito diversificadas. A ideia-chave deste trabalho remete para a igual importância destas duas etapas escolares para o desenvolvimento das crianças até ao estado de adulto”* (Doc:A4).

Verifico assim que os trabalhos realizados no 1º ano da licenciatura eram distintos, nada tinham em comum, sendo a maioria meros trabalhos elaborados com base em textos que os docentes propunham. Na altura, não entendia muito bem o seu propósito, ansiava apenas poder saber mais sobre como trabalhar com crianças.

Porque não me recordo eu de os ter realizado? Não foram trabalhos significativos para mim, constato que em nenhum deles fui reflexiva e crítica acerca do que escrevia.

No 2º ano deparei-me com muitos outros trabalhos, destaco quatro deles (dos quais já me recordo) realizados em unidades curriculares distintas:

– Literatura Infantil – “Os Ovos Misteriosos”, de Luísa Ducla Soares – onde apesar de só ter realizado a análise textual do conto, a riqueza da história ficou na minha memória *“esta história foi material para a manhã de estágio do dia 26 de Março de 2001 (...) com o objectivo principal de explorar os animais que punham ovos, no entanto, esta história é muito mais rica que isso e permitiu-me também focar aspectos de diversidade cultural, género, classe social, étnica e moral”* (Doc:B1)

– Organização e Investigação na Educação de Infância – “ECERS, avaliação da qualidade educacional do contexto de estágio” – neste trabalho reflecti acerca da qualidade da educação, com base na utilização desta escala (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil). Refiro que *“com a utilização da ECERS e depois de feito este registo, obtive uma medida discriminativa da qualidade que este instrumento operacionaliza através das seguintes dimensões: segurança; saúde; organização do espaço físico; horários; interacção e supervisão; currículo/actividades; envolvimento dos pais; profissionais e administrativas”,* concluindo *“que em geral, todos as subescalas estão dentro dos parâmetros da avaliação final o que se pode concluir que esta poderá ser uma avaliação válida e fiel, cuja avaliação não muda de um dia para o outro nem de observador para observador, e que coincide realmente com a qualidade do programa do ambiente em educação infantil”* na instituição em estudo (Doc:B2). Esta prática pedagógica marcou-me não só pela aplicação desta escala, que me fez observar a instituição “com outros olhos”, mas também pelo trabalho que a educadora realizava, bem como a sua relação com as crianças.

– Teoria Curricular da educação de infância - Comentário crítico do texto “Contributos da autonomia do professor para o sucesso educativo” de Cândido Varela de Freitas – onde coloco questões como *“Então onde é que o educador aprende a ser autónomo? Será o curso de educação de infância suficiente por si só ou a própria personalidade da pessoa é a base dessa autonomia?”* (Doc:B3). Apesar de colocar estas questões, que me surgiram da leitura deste texto, escrevi apenas sobre o que lia, sem referência nenhuma à prática vivenciada até à data; as aprendizagens não foram significativas.

– Psicologia de Desenvolvimento – “Relatório de Psicologia de Desenvolvimento”, *“os conteúdos deste relatório têm como base os vídeos observados nas aulas práticas da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, os textos fornecidos para as aulas teóricas da mesma disciplina, outras informações relacionadas com os conteúdos dos vídeos observados retiradas de variados livros, os registos semanais observados no estágio frequentado [numa sala de Berçário] com base na escala de desenvolvimento de M. Sheridan e, por fim, algumas dificuldades, aprendizagens e conclusões acerca do trabalho desenvolvido ao longo do semestre”* (Doc:B4).

Neste último trabalho identifiquei uma verdadeira articulação entre duas unidades curriculares, Psicologia de Desenvolvimento e Prática Pedagógica II, ambas leccionadas pela mesma docente.

Aprendi a procurar na teoria o suporte para as práticas em estágio: conhecer as várias etapas do desenvolvimento e crescimento da criança; planificar actividades adequadas à sua faixa etária; avaliar o desenvolvimento de uma criança com base na observação e através da escala de M. Sheridan; entre outras aprendizagens.

Destaco deste relatório as seguintes citações que representam algumas das aprendizagens e reflexões que realizei:

- *“Com certos erros que cometi, aprendi a compreender melhor as crianças individualmente. Pensava muitas vezes nos comportamentos, necessidades, manias das crianças em geral, mas no fim do estágio compreendi que realmente cada criança é muito especial e particular”*;
- *“Durante o tempo que fui guiada, pela directora, por toda a instituição, fui recebendo conselhos que me foram úteis para a Prática Pedagógica e também úteis para o futuro. Conselhos sobre as crianças, o relacionamento com o resto do pessoal e com os pais, o limite de contacto pessoal com os pais e o pessoal, organização pessoal, etc”*;
- *“Com este contacto mais directo com o ambiente real de uma creche, concluo que, sem dúvida, estou no curso certo a fazer o que gosto”* (Doc:B4).

### **As primeiras aprendizagens significativas**

Tal como Donald Schön afirma, citado por Alarcão (1996: 26), a formação de profissionais deve basear-se numa estrutura curricular virada para a prática, com um forte teor reflexivo, “que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição”.

Este tipo de trabalhos foi sendo recorrente nos seguintes anos da licenciatura e todo este processo de aprendizagem está muito bem retratado no livro “Crianças aprendem a pensar ciências – Uma abordagem interdisciplinar”, onde Sá e Varela (2004: 11) apresentam o Projecto Ensino Experimental: Aprender a Pensar (Projecto ENEXP), “um projecto de investigação orientado para a produção de materiais de apoio aos professores e ao processo de formação, com vista à renovação das práticas de ensino-aprendizagem no 2º ciclo”, tendo as unidades curriculares de Didáctica das Ciências da Natureza das Licenciaturas de Educação de Infância e Professores do 1º Ciclo do I.E.C. da Universidade do Minho, acolhido relevantes contributos deste projecto.

A pertinência deste livro para o meu estudo foca-se no capítulo 5, intitulado Práticas de Formação para o Ensino Experimental das Ciências na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo, onde

se encontra documentado um trabalho de grupo que realizei no 3º Ano da Licenciatura, na unidade curricular do 1º semestre de Iniciação às Ciências da Natureza no Jardim de Infância.

Estes autores (*Idem*: 99) fazem referência ao “isomorfismo entre o processo de formação científica dos futuros profissionais e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos”, destacando excertos das reflexões individuais do meu grupo de trabalho, após a conclusão de um projecto de ciências experimentais num jardim-de-infância, sobre o fenómeno natural dos vulcões. Referencio um dos excertos que fora retirado da minha reflexão individual relativa à intervenção pedagógica sobre vulcões, realizada no final deste trabalho de grupo (que é o anexo VI desta publicação):

*“No que diz respeito à área das ciências, sempre senti que era capaz de responder a qualquer dúvida e pergunta que viesse da criança (...), mas a verdade é que nunca me tinha deparado com a proposta de apresentar a um grupo de crianças uma actividade científica. (...) Na planificação da actividade, depois de definirmos os seus objectivos, chegou o momento de definir algumas estratégias a que poderíamos recorrer para orientar as crianças em direcção aos objectivos predefinidos. Esta fase será talvez aquela em que eu me sinto mais insegura, em termos de intervir da forma mais apropriada (...). No decorrer da realização do projecto surgiu em mim a preocupação de que as crianças não fossem capazes de compreender que a maquete do vulcão construída por elas mesmas representava o vulcão como um fenómeno da natureza e não algo construído e controlado pelo Homem” (Doc:C).*

Os Autores referem-se ao meu grupo de trabalho como tendo realizado “uma intervenção pedagógica de nível excelente com crianças de 4 e 5 anos, como parte integrante do seu processo de formação na disciplina de Iniciação às Ciências” (*Idem*: 111). Acrescentam ainda que:

*“estas alunas revelam uma compreensão clara de que o plano dos seus próprios conhecimentos científicos e dos processos de aprendizagens por elas vivenciados, sendo inspiradores, quer da natureza dos conhecimentos, capacidades e atitudes a estimular nas crianças, quer dos processos de ensino-aprendizagem a promover com elas, constituem planos distintos que jamais podem ser confundidos. Isto não é de modo nenhum uma evidência para os formandos em geral” (Ibidem).*

Estes mesmos autores (*Idem*: 106) referenciam ainda a importância do papel da actividade reflexiva no processo de formação dos professores, constatando da sua experiência como docente que “raramente tais reflexões continham de facto alguma reflexão pessoal”, sendo “frequentes as tentativas, não credíveis e de todo convincentes de embelezamento da experiência sobre a qual é suposto os alunos escreverem uma reflexão” (*Idem*: 107). Conclui ainda que os alunos não podem escrever uma reflexão “se não têm uma adequada compreensão do que é uma reflexão e do seu valor formativo”, “se não acreditam que é a autenticidade de uma visão crítica que os valoriza aos olhos do formador” e “se não passaram

pela experiência de sujeitos activos de uma prática reflexiva, num tempo que antecede a escrita do texto de reflexão” (Ibidem).

Referindo-se à escrita de diários de aula, dizem que “a descrição narrativa, por escrito, do processo de ensino-aprendizagem, constitui uma actividade que pela sua natureza impõe uma atitude reflexiva sobre os factos narrados, e faz emergir *insights* de natureza interpretativa que iluminam na nossa mente a compreensão do que está acontecendo”. Refere-se a este diário como “uma prática de ensino em forma de narrativa”, que permite a quem o escreve “distanciar-se dessa prática, tomar dela consciência, fazer dela objecto de análise e passar a um outro plano de reflexão, agora mais aprofundado” (*Idem*: 107), onde os adultos em formação poderão então escrever a reflexão “que não tem já um carácter narrativo, sendo antes analítica, interpretativa e avaliativa (ver exemplo no anexo VI) ” (*Idem*: 108).

Este autor para elucidar a forma como “esta experiência de prática de ensino e de escrita de diários de aula, no âmbito da Didáctica, tem permitido [aos] alunos em formação experienciem uma genuína atitude de investigador” (*Ibidem*), destaca mais um excerto da minha reflexão:

*“Chegado o grande dia, confesso que me sentia um pouco nervosa e receosa, mas ao mesmo tempo confiante (...). A minha função, durante a actividade, foi anotar todos os comentários e intervenções das crianças, todas as suas dúvidas e também intervenções dos adultos. Não me importei de não ter contactado directamente com as crianças, pelo contrário, tive o privilégio de poder acompanhar mais atentamente o raciocínio de cada criança e até mesmo tirar algumas conclusões particularmente interessantes” (Doc:C)*

Com este trabalho tive consciência que reflecti pela primeira vez, consegui perceber verdadeiramente o conceito de reflexão, não tendo medo de assumir incertezas e colocar questões. Também percebi a importância da observação ao captar as emoções e reacções das crianças que tão bem reflectem a pertinência da actividade.

Ao realizar o diário de aula compreendi de que forma a qualidade das actividades que os adultos/educadores planificam contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É visível nesta actividade dos vulcões a preocupação que tivemos na sua planificação, permitindo uma aprendizagem activa e experimental às crianças, que puderam explorar e vivenciar o fenómeno dos vulcões, mesmo que através da mediação de uma maquete.

### **Abrindo horizontes... ERASMUS na Suécia**

No 2º semestre do 3º ano da licenciatura surge a oportunidade de participar no programa ERASMUS, oportunidade esta que não hesitei a me candidatar. De entre os países europeus disponíveis estava mais interessada na Finlândia ou na Suécia; tinha uma leve ideia de

que o sistema educativo destes países era diferente do português, tendo a certeza que iria encontrar uma realidade escolar bem diferente da que conhecia até então.

Acabei por ir para a Suécia com uma colega de curso. Poderia discorrer sobre muitas experiências que lá vivi, amizades que fiz, lugares que visitei, culturas que conheci e experienciei, mas para este estudo focar-me-ei apenas nas aprendizagens realizadas, referenciadas em dois trabalhos: “School System – Portugal Versus Sweden” e “Föräldrakoooperativet SVALAN - descrição de um estabelecimento de Educação Pré-escolar na Suécia”.

O primeiro trabalho foi realizado por mim e pela minha colega, a 6 de Maio de 2002, enquanto estudantes de ERASMUS na unidade curricular de “Practical Training”, e posteriormente traduzido e apresentado, em Julho de 2002, às colegas do 3º ano da licenciatura, no âmbito das unidades curriculares de Desenvolvimento Pessoal e Social e de Psicopedagogia e Metodologia em Educação de Infância. Por questões práticas utilizo neste estudo a versão portuguesa do mesmo.

Para além da descrição do Sistema Educativo Sueco em geral e do seu Currículo para a Educação Pré-Escolar encontra-se neste trabalho uma reflexão crítica com base em experiências vividas. A continuidade desta narrativa debruça-se sobre essa reflexão.

Apresento três citações retiradas desse mesmo trabalho:

- *“Não é fácil comparar o nosso sistema educativo com o sistema educativo sueco. (...) os suecos acham que as crianças até aos sete anos devem ter o máximo de tempo livre para brincarem sozinhas. Isto é, não acham que se deve orientar ou impor às crianças, desde cedo, as actividades orientadas pelos adultos”;*
- *“(...) a educação pré-escolar na Suécia está menos evoluída que em Portugal, o que tem uma razão explicativa. O primeiro ano de vida das crianças é passado com a mãe e o pai, visto estes terem uma licença de um ano para cada filho. A realidade portuguesa é bem diferente e, devido a esta realidade, fomos “forçadas” a criar uma educação pré-escolar mais orientada, visto termos as nossas crianças desde os três meses, ou em casos excepcionais até mais novas.”;*
- *“As educadoras raramente planeiam e orientam, actividades, são as crianças que por si só exploram e usam as diferentes áreas. O sistema educativo sueco é assim... organização de espaço, materiais e equipamentos incredivelmente ideais; trabalho das educadoras com as crianças é quase nulo (para não dizer nulo)” (Doc:D1).*

Analisando oito anos depois estas afirmações, e com uma presente bagagem pessoal e profissional bem distinta, constato que todas estas “conclusões” são impulsivas e sem fundamento. Foram retiradas através da observação gestual e factual do que via, sem a compreensão linguística das situações, como se estivesse a assistir a um filme sem legendas nem som. É notória a imaturidade das apreciações sem um conhecimento mas abrangente da realidade estudada e dos princípios educativos em que se sustenta.

Mais à frente coloquei uma questão pertinente “*Até que ponto podemos afirmar que este ou aquele sistema é o melhor para a educação das crianças?!”, acrescentando que na realidade sueca que conheci a “organização do espaço, materiais e equipamentos... o ideal! Enquanto, que em Portugal, chegamos a ter apenas uma sala para 25 crianças, na Suécia, 25 crianças distribuem-se por um edifício de dois pisos com salas amplas, à qual cada uma corresponde uma área de interesses (...) Esta é a principal vantagem que encontramos no sistema sueco, pois o Estado tem possibilidade de suportar e financiar todos os espaços, materiais e equipamentos. Com esta realidade, o trabalho dos educadores em Portugal seria muito mais facilitado” (Doc:D2).*

Esta última afirmação está documentada no trabalho intitulado “*Föräldrakoooperativet SVALAN*”, realizado em Julho de 2002, no âmbito da unidade curricular de Psicopedagogia e Metodologia em Educação de Infância, cujo objectivo é “*a descrição de um estabelecimento de educação pré-escolar que se situa na Suécia - Föräldrakoooperativet SVALAN*” (Doc:D2).

Faço a descrição física desta instituição: “*é constituída por um edifício de dois andares e um sótão, um espaço exterior delimitado por uma cerca e funciona como um estabelecimento educativo para crianças com idades compreendidas entre os 1 e os 5 anos de idade, sendo um total de 25 crianças. As áreas de interesse são organizadas pelas diversas salas*”, e comparo-a com a grande maioria das instituições pré-escolares públicas e privadas do nosso país, “*cujas áreas de interesse são distribuídas numa única sala de actividades que, segundo o que consta na lei, deverá ter uma área total de 2 m<sup>2</sup> por criança (o que nem sempre é respeitado). Normalmente, estas salas correspondem apenas à dimensão de uma das salas da referida instituição sueca*”. Fundamento ainda estas afirmações com a seguinte citação: “*Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes, e a forma como estão dispostos, condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender (Ministério da Educação, 1997: 37)*” (Doc:D2).

Dou também o meu parecer relativamente às rotinas que observei nas instituições suecas: “*verifiquei que se preocupam mais em incutir nas crianças um hábito quotidiano a nível de higiene e alimentar, do que propriamente planear e orientar actividades intencionalmente pedagógicas*”, fundamentando a importância da organização adequada do tempo educativo que “*... contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997: 40)*” (Doc:D2).

Já naquela altura, tinha consciência da importância da organização do espaço e do tempo na Educação Pré-escolar e em como estes “*... constituem o suporte do desenvolvimento*

*curricular, [sendo importante] que o educador reflecta sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeia esta organização e avalia o modo como contribui para a educação das crianças introduzindo os ajustes e correcções necessárias” (Doc:D2).*

Concluo ainda que “*a organização do espaço, materiais e equipamentos é visivelmente de uma qualidade superior à realidade em Portugal*”, mas que “*o trabalho das educadoras (pelo que presencie) comparativamente com o nosso é de baixa qualidade*” e que em Portugal “*estamos no bom caminho em relação ao trabalho que se realiza com as crianças*” (Doc:D2).

Estas citações evidenciam alguma preocupação em fundamentar teoricamente as minhas observações, contudo, verifico agora, a rigidez e falta de humildade científica de algumas conclusões, própria de imaturidade do meu processo formativo ainda em construção incipiente.

Por isso, questiono-me acerca da minha impulsividade e imprecisão em algumas das conclusões que fiz... Recuando no tempo, recordo-me que visitava estas instituições sozinha, com o objectivo de conhecê-las por dentro, quanto ao ambiente físico e não propriamente ao trabalho das educadoras com as crianças. A minha intervenção era quase nula, devido à barreira linguística, pelo que toda a reflexão sobre o trabalho curricular realizado nessas instituições era baseada somente no que via, como se fosse um filme sem legendas. Reflectia sobre o que via, com base nos conhecimentos adquiridos nos estágios em Portugal, que eram insuficientes para ter a ousadia de comparar os sistemas educativos de dois países.

Considero estes últimos dois trabalhos como uma “primeira tentativa investigativa”, onde ambicionei “dar um salto maior que as pernas”. Oliveira e Serrazina (2002: 35) referem que apesar dos professores reflexivos desenvolverem “a prática com base na sua própria investigação-acção num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único”, essa prática deve ser sempre sustentada numa perspectiva crítica perante teorias da educação. Sendo por sua vez sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras.

De facto, não basta ser-se só reflexivo e crítico nas nossas posições, precisamos acima de tudo ser sinceros e humildes, garantindo que podemos assumir tamanho desafio com seriedade, não esquecendo que a formação e a actualização dos professores deve ser encarada como um verdadeiro desafio inacabado (Vilar, 1993).

Comparando os últimos três trabalhos mencionados, todos realizados no 3º ano da licenciatura, interrogo-me sobre as razões da reflexão individual relativa à intervenção pedagógica sobre vulcões apresentar um nível de qualidade superior em relação aos outros trabalhos?



Na intervenção pedagógica sobre vulcões, para além de ter tido oportunidade de executar a actividade planificada com um grupo de crianças, pude ainda experimentar uma “genuína atitude investigativa”, sendo observadora durante toda a actividade. A reflexão individual que escrevi foi suportada pela escrita de um diário de aula, uma “prática de ensino em forma de narrativa”. Em contrapartida, os dois trabalhos realizados no âmbito do programa ERASMUS foram elaborados sem o apoio de nenhum docente, em que todo o índice foi intuitivamente alinhavado por mim e pela minha colega, sem pensar em critérios fundamentados.

É através da reflexão sobre as nossas acções que se realiza uma descrição do conhecimento implícito nelas, no entanto Alarcão (1996: 16) alerta que essa descrição é sempre pessoal e que os “factos”, os “procedimentos”, as “regras” e as “teorias” são “diferidas no tempo”, resultando numa “reformulação da própria prática”.

Até então não havia ainda experienciado uma prática pedagógica continuada, apenas momentos em contexto de sala com alunos onde punha em prática actividades que planeava, não tendo ainda muito presente o conceito de projecto. Planeava preocupada com a actividade em si, que partia do que eu achava ser melhor para as crianças de uma determinada faixa etária, no entanto, tenho agora consciência de que não tinha deveras em conta nem o contexto, nem os interesses e necessidades das crianças específicas daquele grupo.

A formação inicial de professores deve assentar num processo que medeia a componente teórica e a prática: a personalidade do professor, a sua capacidade de reflexão e a consciencialização dos factores que interagem com ele, nomeadamente compreender o desenvolvimento dos seus alunos e saber integrar-se no meio onde trabalha.

### **A consciência da complexidade de se ser Educadora de Infância**

Só no 4º ano da Licenciatura, 2º semestre, nas unidades curriculares de Prática Pedagógica IV e Seminário, pude percepcionar a complexidade de se ser Educadora de Infância, o que se espelha nos seguintes documentos em análise neste estudo: Reflexão da primeira semana de estágio (18 a 20 de Fevereiro de 2003); Reflexão da segunda semana de estágio (24 a 27 de Fevereiro de 2003) e Portfólio do Practicum (20 de Junho de 2003).

De acordo com Schön, (1987) os conhecimentos e as competências dos professores desenvolvem-se com o apoio na experiência e em articulação com a teoria e a prática, reafirmando Watson (1988) que este desenvolvimento se encontra sempre em íntima relação com sistema de ensino, e a prática profissional em contexto escolar.

Soube de antemão que de Fevereiro a Maio de 2003 tinha de estagiar numa Instituição... *“ numa sala de creche com crianças de dois anos, o que me assustou um pouco, uma vez que se tratava de crianças muito pequenas e que a minha preparação académica é mais direccionada para idades pré-escolares. Senti-me um pouco receosa quando soube que não se implementava nenhum modelo curricular, pois não sabia se estagiar nesta instituição iria ser proveitoso para o meu crescimento profissional”* (Doc:E1).

Foi assim que iniciei a minha primeira reflexão... com a preocupação de se a minha preparação académica seria suficiente, se estaria capacitada para tamanha responsabilidade. Recordo-me de ter presente todos os modelos curriculares da educação pré-escolar, estudados ao longo das unidades curriculares da licenciatura, e da frustração de que nunca havia estagiado num contexto onde se aplicavam esses modelos na sua amplitude. Até então havia visitado alguns estabelecimentos de ensino – recordo-me muito bem de um deles onde se trabalhava o modelo curricular High/scope, e a sensação de nunca ir estagiar numa instituição onde se aplicasse algum dos modelos curriculares, fazia-me rezear acerca da oportunidade de vir a ter uma prática pedagógica de qualidade.

De facto, estes sentimentos de negativismo/ angústia/ incertezas iniciais, que creio serem muito comuns quando se tem consciência da importância de um estágio final de curso, após uma semana de estágio, foram substituídos por outros sentimentos ao confrontar-me com um grande desafio profissional – *“ iria acompanhar a implementação de um modelo curricular o que com certeza me iria permitir aprendizagens úteis e uma boa preparação para o futuro”* (Doc:E1).

Reflectia então:

*“Mas implementar um novo modelo curricular não acontece de um dia para o outro, é necessário um estudo prévio acerca dos modelos curriculares existentes, posteriormente optar pelo modelo e passar então à sua implementação progressiva sem esquecer a preparação do pessoal existente. (...) Há ainda a agravante deste grupo ser constituído por crianças muito pequenas que frequentam a creche pela primeira vez, o que torna todo o processo de implementação do modelo curricular mais complicado”* (Doc:E1).

Na segunda semana de estágio, soube *“que iríamos iniciar a implementação do modelo curricular MEM”*. Não cruzei os braços, nem esperei que a informação “aparecesse”; numa postura investigativa *“reuni alguns textos e documentos informativos acerca deste modelo e, durante o fim-de-semana, li-os e registei alguns aspectos relevantes que me iriam ajudar a reflectir sobre as alterações necessárias a realizar”* (Doc:E2).

Com uma atitude activa e participativa *“predispus-me desde logo para o que fosse necessário fazer e, sempre que pude, intervim e interagi com as crianças de modo a obter o máximo de*

*informação possível que poderia ser útil para futuras planificações e intenções educativas. Esta atitude de observadora participante posicionou-me em situações das quais senti inúmeras dificuldades e que me permitiram uma reflexão bastante rica acerca do novo contexto” (Doc:E2).*

Ao longo destas reflexões é visível o meu interesse em identificar problemas e a preocupação em procurar soluções pedagógicas enriquecedoras:

*“Senti necessidade de criar algumas estratégias e regras para melhor controlar determinados momentos do quotidiano”; “Fiquei sozinha com as crianças e senti-me completamente perdida e insegura, pois não as conseguia manter calmas e atentas. Daqui surgiu a necessidade de pensar em actividades que me permitissem prender a atenção das crianças”; “Devido à dificuldade sentida no dia anterior (manter as crianças calmas em momentos de pausa), preparei pequenas actividades que utilizei enquanto esperávamos pela hora do almoço” (Doc:E2).*

O conhecimento acerca das *dimensões curriculares para a educação de infância* era constantemente posto em prática. Vejamos, por exemplo, o ciclo observar/ planear/ avaliar.

Relativamente à observação e registo de incidentes críticos:

*“Na primeira aula de motricidade global no ginásio, a educadora pediu-me para dinamizá-la e como não tinha planeado nada improvisei actividades próprias para a faixa etária do grupo (movimentos com locomoção e noção corporal) (...) Neste momento fui observando atentamente para depois poder registar todos os incidentes que achava pertinentes e que me poderiam ajudar na caracterização do grupo e de cada uma das crianças” (Doc:E2).*

Sobre a planificação acerca da introdução de um instrumento de trabalho: *“Para a construção e utilização do futuro plano de actividades irei começar por perguntar às crianças, no momento do acolhimento, para onde é que gostariam de ir brincar, de modo a que comecem a tomar consciência do que é o acto de planear” (Doc:E2).*

Quanto à avaliação do Ambiente Educativo: *“Vou reflectir acerca da nova organização do espaço da sala. Esta foi alterada pela primeira vez no início desta semana o que me permitiu desde já verificar se é necessário ou não fazer alterações e se sim quais.”* Destaco o seguinte exemplo: *“A área da biblioteca, embora seja constituída por estantes baixas para livros e de fácil arrumação, está localizada próximo de áreas ruidosas (área das construções e dos blocos), não possui um tapete ou almofadas grandes que permitem o conforto indispensável nesta área e não se encontra devidamente delimitada” (Doc:E2).*

É com grande satisfação que, ao analisar estes indícios que apresentei, verifico que, logo nas duas primeiras semanas de estágio, começo a desenvolver um nível mais elevado de capacidade crítica e reflexiva.

É, também, pertinente para este estudo destacar algumas citações do Portfólio do Practicum sobre as aprendizagens realizadas, que evidenciam os processos de desenvolvimento curricular, profissional e organizacional e de que forma promoveram um crescimento

profissional. Tal como refere Giroux (1995), as interações das minhas práticas promoveram processos de metacognição, em que como professora aprendi a ensinar, tendo consciência da importância da reflexão e análise do processo de acção durante a prática.

Destaco o índice do Portfólio do Practicum: *“Na organização deste portfólio tive em conta as diversas dimensões curriculares e reflecti acerca de cada uma, baseando-me nas minhas intervenções e aprendizagens adquiridas ao longo deste estágio”*. Já na altura, tive a preocupação de referenciar e trabalhar com vários documentos orientadores das práticas – *“como organizadores do meu processo de formação, todas as dimensões curriculares referidas no quadro sobre “Aspectos Centrais da Pedagogia da Infância”, fornecido pela docente Doutora Júlia Formosinho”*, bem como as *“Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar”* e, ainda, o *“Perfil específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância”* (Doc:E3).

No seguimento das citações referidas anteriormente sobre *os modelos curriculares*, reflecto no Portfólio do Practicum que *“inicialmente, foi-me proposto pela educadora, coordenadora pedagógica e supervisora cooperante (...) a implementação do modelo curricular M.E.M. No entanto, e no decorrer de todo o trabalho realizado com as crianças, decidimos não seguir este modelo taxativamente. Assim, as diversas dimensões curriculares desenvolveram-se num modelo interaccionista e construtivista, tendo por base o modelo curricular M.E.M.”* (Doc:E3).

Esta constatação foi fundamental para todo o processo de aprendizagens realizadas ao longo de todo o estágio e da minha vida profissional futura, pois inicialmente tinha a ideia errada de que um contexto pré-escolar teria maior qualidade quanto mais puros fossem os modelos curriculares utilizados. Percebi a importância da flexibilidade e adequação dos modelos curriculares ao contexto e do papel do professor neste processo.

Assim, o meu trabalho durante o estágio *“centrou-se desde a implementação de uma nova rotina e disposição da sala em áreas de interesse à observação, avaliação e planificação, tendo sempre em conta os interesses e conhecimentos das crianças e respeitando a individualidade de cada um. Abarcou, também, a área da formação pessoal e social, bem como a área de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo”* (Doc:E3).

Do mesmo modo, foi constante a reflexão sobre a *organização do ambiente educativo – rotina e espaço* – *“A rotina diária foi sendo alterada, progressivamente, ao ritmo das crianças, ao mesmo tempo que os materiais iam sendo ordenados e o espaço da sala de actividades sofria diversas alterações. (...) É pertinente começar por reflectir acerca do espaço, uma vez que só depois do espaço devidamente organizado é que a implementação de alguns dos momentos da rotina diária pôde ser iniciada”* (Doc:E3).

Esta observação proporcionou uma reflexão sobre a *avaliação do ambiente educativo*, fundamentada através da escala PIP (Perfil de Implementação do Programa para Avaliar o Ambiente, utilizada pelo modelo curricular High/Scope):

*“Analisando as cotações da ficha de sumário de resultados do PIP, concluo que deveria ter prestado mais atenção à etiquetagem dos materiais. Embora os materiais estivessem ordenados e devidamente arrumados, este item é cotado no final por apenas 3 valores, pelo facto da maioria dos materiais não terem sido etiquetados. Creio que se isso acontecesse, as crianças teriam uma melhor percepção acerca dos materiais existentes e mais facilidade em arrumá-los. (...) Ao realizar a primeira cotação do PIP, 24 a 27 de Fevereiro, verifiquei que apesar da rotina diária ser razoavelmente consistente, não incluía tempo adequado para planificar, trabalhar e relembrar, sendo poucas ou mesmo nenhuma das estratégias usadas de planear e relembrar. As actividades realizadas eram na sua totalidade em grande grupo, não havendo actividades em pequeno grupo ou mesmo” (Doc:E3).*

A caracterização do grupo de crianças era realizada através da escala COR (Registo de Observação da Criança para avaliar o desenvolvimento de cada criança, utilizado pelo modelo curricular High/Scope):

*“Identificam todos os momentos da rotina e alguns já têm noção dos dias da semana, orientando-se pelas folhas de presença. (...) A noção temporal também vai sendo adquirida pelas crianças, como é o caso [de uma criança], por exemplo, que se localizou num tempo futuro, recorrendo às folhas de presença. Este incidente crítico foi registado e serviu para justificar a cotação de um item do COR”.*

É interessante mencionar como os resultados obtidos da aplicação das escalas PIP e COR foram fundamentais para a riqueza e pertinência da reflexão intencional e conscienciosa que realizei sobre o ambiente educativo e o conhecimento acerca das crianças do grupo, o que me levou, por sua vez, à reflexão sobre outras dimensões. As duas citações anteriores e a seguinte demonstram-no com bastante clareza:

*“Como se tratavam de crianças com apenas 2 anos de idade, e que frequentavam pela primeira vez a creche, ocorreu-me que se calhar era normal não haver momentos de planificar, trabalhar e relembrar. Mas desde logo tirei essa ideia e desafiei toda a equipa de adultos responsáveis por este grupo de crianças para a implementação da nova rotina, que incluía todos estes momentos” (Doc:E3).*

Por outro lado, a iniciativa em trabalhar com toda a equipa pedagógica de *forma colaborativa*, logo no início do estágio, foi essencial para o meu crescimento profissional. Tal como Herdeiro e Silva (2008) referem, a implementação de práticas reflexivas numa cultura colaborativa são uma excelente oportunidade de aperfeiçoar as práticas pedagógicas e de adquirir (novas/diferentes) posturas de trabalho que tenham impacto no aproveitamento escolar dos alunos.

Nas minhas observações do trabalho pedagógico fui verificando que:

*“inicialmente, as crianças não eram muito encorajadas para assumir responsabilidades e desenvolver a sua autonomia. Isto porque, alguns dos adultos responsáveis, intervinham de imediato sem deixar as crianças resolverem os problemas entre pares por si só. Ou, nos momentos de vestir e de despir, faziam-no em vez das crianças, não por não terem consciência da importância de promover a sua autonomia, mas porque tinham de cumprir o horário/rotina estabelecido(a)”*. (Doc:E3)

Apesar de ter presente a importância do trabalho colaborativo entre os adultos, a consciencialização de qual o meu papel/contributo para tal não foi claro à partida:

*“Como estagiária, senti uma dificuldade enorme em distinguir qual o meu papel e qual o papel das auxiliares, deparando-me com algumas situações que dificultaram, em parte, a minha intervenção. Diversas questões me foram surgindo: Até que ponto posso exigir, como educadora, que as auxiliares se mantenham na sala para me apoiar com as crianças? Tendo consciência do meu papel na sala, como estagiária e futuramente como educadora, qual é afinal o trabalho de uma auxiliar de acção educativa?”* (Doc:E3).

Esta consciência aparece mais tarde, onde de forma fundamentada, pude confrontar a equipa pedagógica da sala (educadora e auxiliares de acção educativa):

*“à medida que uma nova rotina, com momentos de planejar, trabalhar e relembrar, foi sendo implementada”. “Os adultos foram reflectindo e começaram a dar importância ao grau de liberdade a oferecer às crianças, encorajando-os para a resolução de problemas e independência, bem como a cooperação entre estas”* (Doc:E3).

Deste modo, foi muito gratificante verificar que o esforço que realizei junto da equipa pedagógica surtiu efeitos:

*“Com o decorrer do tempo, todos os adultos responsáveis por este grupo de crianças foram-se adaptando aos métodos de cada um, respeitando-se uns aos outros e criando assim um ambiente agradável de trabalho em equipa. A partir daqui, como se pode ver pela cotação crescente do item 25 da ficha sumária de resultados do PIP, o trabalho em equipa começou a fazer parte da rotina dos adultos, em que reuniões regulares eram realizadas, consoante as necessidades”* (Doc:E3).

Considerando a *importância da formação* para uma prática coerente entre a equipa, para além do trabalho colaborativo, fiz referência ainda à *“importância de uma formação contínua em serviço”*, onde dou sugestões de workshops *“que poderiam ter sido úteis, tanto para os adultos da sala dos dois anos, como para as restantes auxiliares de acção educativa e educadoras que o quisessem”*. Sugiro ainda quais as áreas de formação que considere mais pertinentes, *“por exemplo, um workshop acerca do modelo curricular MEM, uma vez que parte do meu trabalho com as crianças foi baseado neste modelo, ou ainda sobre o COR ou metodologia de trabalho projecto.”* Acrescento também que *“como estagiária, estes workshops não se puderam concretizar, mas de futuro gostaria de promover este tipo de formação, pois acho que é importante a formação contínua entre educadores e auxiliares de acção pedagógica”* (Doc:E3).

Da experiência que tive posteriormente como educadora cooperante (acompanhando estagiárias do 2º, 3º e 4º anos da Licenciatura em Educação de Infância numa E.S.E.) constato que não é muito usual que as estagiárias tenham consciência da importância d' "o carácter contextual e organizacional orientado para a mudança em que a formação formal e a formação informal se entrecruzam e enriquecem mutuamente" (Alonso, 1998: 172). É pertinente referir que já naquela altura pensava sobre a utilidade da formação, pois a plena consciência da importância da formação em contexto, contínua e reflexiva, aparece apenas após frequência do mestrado.

Uma das dimensões curriculares que foi motivo de uma profunda reflexão e posterior mudança significativa de práticas pedagógicas foi o *acto de planear*. Vejamos:

*"Comecei por elaborar planificações semanais, onde incluía uma actividade de grande grupo por dia e referia as respectivas áreas de conteúdo que abordava. Estas actividades para grande grupo foram sempre baseadas no que sabia deste, pois só assim proporcionava um ambiente estimulante de desenvolvimento e aprendizagens significativas e diversificadas que contribuía para uma maior igualdade de oportunidades. Sempre que planificava, reflectia acerca das minhas intenções educativas e qual a melhor forma de as adequar ao grupo, tendo em conta situações e experiências de aprendizagem e preocupando-me em preparar todos os materiais necessários à sua realização, bem como o recursos humanos. As actividades abrangiam as diferentes áreas de conteúdo e eram flexíveis, de modo a puderem ser concretizadas ou modificadas, de acordo com as diferentes situações e propostas das crianças. Eram suficientemente desafiantes, despertavam e estimulavam interesse nas crianças e permitiam-lhes chegar a níveis de realização que não conseguiriam chegar por si só"* (Doc:E3).

Apesar de planear actividades relevantes, senti a necessidade de alterar as planificações semanais, *"de acordo com diferentes situações e propostas das crianças"* e *"cheguei à conclusão que este tipo de planificação não fazia sentido, [pois] a sua concretização nem sempre era conseguida"*. Faço referência a diversos imprevistos, sendo um deles *"a nível de recursos materiais e humanos"* que alteravam o dia de realização da actividade. Assim, *"decidi elaborar planificações diárias, [onde] as actividades planeadas ou estratégias a utilizar são distribuídas pelos diferentes momentos do dia, bem como as respectivas intenções educativas que cada actividade/estratégia proporciona"* (Doc:E3).

Mas não fiquei pela planificação diária, pois enquanto caracterizava o grupo deparei-me com uma situação interessante: *"todas as crianças sabem as cores primárias e as cores secundárias, à excepção de um pequeno grupo"*. Para além das planificações diárias passei também a utilizar *"planificações para pequenos grupos e planificações individuais. Assim, consegui atender às capacidades e interesses mais específicos de cada criança do grupo. As crianças começaram a participar também, diariamente, nas planificações. Assim, o grupo beneficiou da sua diversidade, das capacidades e competências de cada, facilitando a aprendizagem e desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças"* (Doc:E3).

A este propósito, Alonso (2000: 38) refere que é importante que os professores tenham uma atitude profissional “reflexiva e investigativa – que lhes permita tomar as decisões em contextos de incerteza, escolher entre alternativas com base no diagnóstico rigoroso das situações”, o que Zeichner (1993: 16) reforça ao defender que se reconheça o papel dos profissionais “na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir” e que se desmistifique definitivamente que os professores são “... técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhe ditam de fora da sala de aula”. O facto de ter constatado sozinha a necessidade de alterar o tipo de planificações em função da observação e caracterização das crianças e do contexto, e de ter tomado iniciativa consciente e fundamentada de como o iria fazer, evidencia uma postura profissional condizente com o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

O Projecto foi uma das dimensões que me recordo ter tido dificuldade em trabalhar. Na licenciatura foi abordada teoricamente em algumas das unidades curriculares a *metodologia de trabalho projecto*, no entanto, ao longo dos estágios que realizei nunca tive oportunidade de trabalhar em projecto com crianças.

Na Prática Pedagógica do 4º ano, o tema do Projecto dos Animais “*surgiu, inicialmente, do interesse de um pequeno grupo de crianças*”, que festejaram o seu aniversário conjunto. “*Os pais destas crianças trouxeram um bolo de aniversário com enfeites alusivos a uma selva, um jogo sobre animais e animais em miniatura. Combinou-se que este último material ficaria na sala para que todas as crianças pudessem explorá-lo*” (Doc:E3).

De facto, as crianças demonstravam imenso interesse no tema: “*Embora não fosse objectivo do adulto abordar o tema dos animais diariamente, pois poderia ser demasiado exaustivo para crianças tão pequenas, as crianças, pelo contrário, exigiam-nos a expansão deste projecto, uma vez que planeavam sempre actividades em torno deste tema*” (Doc:E3).

E surgia a realização de várias actividades:

*“À medida que as crianças planeavam as suas actividades, no momento de planeamento, a curiosidade sobre os animais foi aumentando e o desejo de saber mais foi crescendo. (...) Algumas crianças escolhiam a área da biblioteca e com os animais em miniatura ou com as imagens do ficheiro começaram a imaginar e dramatizar histórias. O adulto participava nas suas histórias e sugeria, ao pequeno grupo envolvido nesta actividade, que partilhasse a sua história em grande grupo, no momento de preenchimento do Diário”* (Doc:E3).

Recordo-me que na instituição todas as salas elaboravam uma teia final que “*sintetiza o tema abordado em cada sala ao longo do ano e demonstra todas as actividades realizadas*” (Doc:E3).



*“Apoiando-me nos textos sobre a Metodologia de Trabalho Projecto, fornecidos nos últimos seminários realizados no IEC, reflecti acerca dos passos e das estratégias que utilizei na expansão do projecto curricular de sala com o tema “Os animais”. (...) Apesar de não ter usado a metodologia de trabalho projecto para o desenvolvimento do tema “Os animais”, o rumo que este projecto seguiu coincidiu por vezes com esta metodologia” (Doc:E3).*

Esta metodologia vai de encontro à organização do currículo numa perspectiva de “Projecto Curricular Integrado”, adequando-se perfeitamente a esta aspiração de levar os alunos a construir competências numa atitude investigativa, reflexiva e colaborativa (Alonso, 2005).

Reflicto ainda neste Portfólio do Practicum sobre *o envolvimento com a família*. *“Consciencializei-me acerca das dificuldades que como educadora terei de enfrentar no relacionamento com as famílias das crianças”*. No final do estágio, participei numa reunião de pais, onde tive oportunidade de demonstrar o trabalho realizado:

*“De início senti-me um pouco insegura, pois achava que os pais não dariam credibilidade à minha presença na sala, uma vez que eu era uma simples estagiária. Mas depois dos pais, no final da reunião, virem ter comigo pedir conselhos sobre como deveriam agir com os filhos, nesta ou naquela situação, esse receio transformou-se em confiança” (Doc:E3).*

Concluo no final do Portfólio do Practicum que *“apesar de estar dentro de muita da teoria que apoia esta profissão, e de ter alguma prática em contextos de educação pré-escolar, tive de enfrentar muitos obstáculos para conseguir fazer um bom trabalho com este grupo”*, sendo frequentes as reflexões que me ajudaram *“bastante a ter consciência de aspectos a melhorar, e consequentemente alterar a minha intervenção” (Doc:E3).*

Após o estágio e concluída a licenciatura tinha consciência que a minha formação inicial era *“mínima para exercer esta profissão”* e ambicionava *“crescer a nível profissional, recorrendo a uma formação contínua através de acções de formação, congressos e conferências, e de futuro, o mestrado”*. O próximo objectivo era, sem dúvida, *“começar, desde já, a exercer esta profissão de que tanto gosto, para pôr em prática tudo o que apreendi do curso e, assim, adquirir experiência profissional” (Doc:E3).*

Neste sentido, concordo com Roldão (2001) quando afirma que a formação inicial é a primeira etapa de um percurso de desenvolvimento profissional permanente, que se prende com a qualidade, devendo continuar a desenvolver-se durante toda a vida de um profissional. Destaco ainda a importância de apostar na construção de conhecimento em contexto, de forma colaborativa e supervisionada, tal como Alonso e Roldão (2005: 20) referem: *“só através da produção compartilhada de conhecimento se pode avançar numa construção de saber profissional mais sustentado, gerador de uma outra cultura profissional”*, isto é, de uma nova cultura de educação/formação.

## **2. A vivência da profissão: entre as incertezas, as conquistas e a inovação**

Numa tese de doutoramento, intitulada “Formação em Contexto: Estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância” pude encontrar um interessante estudo de caso que:

“incide numa instituição de educação pré-escolar e pretende elucidar como um grupo de educadores de infância e outros elementos relevantes da instituição, de modo sustentado e colaborativo, fizeram um percurso de formação que conduziu à melhoria e à mudança das práticas e como isso foi evidente para a promoção da educação de qualidade das crianças” (Craveiro, 2007: 2).

A pertinência desta tese para o meu estudo deve-se ao facto da referida instituição ser a Instituição onde realizei a Prática Pedagógica do 4º ano da minha licenciatura, narrada no ponto anterior, e onde iniciei e vivi a maior parte da minha vida profissional (de Setembro de 2003 a Setembro de 2009). Outro aspecto igualmente relevante nesta tese é o tempo de investigação deste estudo de caso, que compreende o ano lectivo 2001-02 a 2005-06. Isto é, quatro anos lectivos deste período de pesquisa coincidem com a prática pedagógica do 4º ano e os três primeiros anos que leccionei como educadora.

Já conhecia partes do conteúdo desta tese, no entanto, foi com muita curiosidade e expectativa que a reli, desta vez aprofundadamente e com um olhar crítico. O facto de não estar neste momento a trabalhar na Instituição facilitou a narrativa deste ponto, pois posso reflectir, olhando para o “passado” com liberdade e distanciamento. Foi através do capítulo IX da tese de doutoramento desta Investigadora (Descrição e análise do Estudo de Caso) que tomei conhecimento da realidade dos dois anos anteriores à minha entrada na Instituição e pude recordar momentos riquíssimos dos meus três primeiros anos de trabalho, revivendo os acontecimentos através do ponto de vista de uma investigadora.

Este capítulo descreve e analisa dois momentos específicos que a Investigadora considera cruciais para a utilização de técnicas de recolha de dados. Um primeiro momento é o ano lectivo de 2001-2002, ano inicial da pesquisa que permitiu “fazer uma avaliação inicial da realidade em estudo e estabelecer uma *base line* sobre o contexto de pesquisa” e o segundo momento o ano de 2003-2004, onde se voltaram “a aplicar os mesmos instrumentos (...), desta vez para avaliar as mudanças e a evolução operada, bem como, para iluminar a tomada de decisões sobre os passos seguintes da condução da intervenção” (*Idem*: 223).

No ano de 2003-2004 saíram três das cinco educadoras (que foram colocadas na rede pública), facto a que o “director agiu rapidamente contactando uma série de profissionais e optando para o jardim-de-infância por uma que tinha sido estagiária finalista na instituição no ano lectivo anterior, [que era eu], e por outra que tinha sido estagiária dois anos antes, pois

ambas conheciam os grupos de crianças, os pais, a instituição e o modo de trabalhar”. Este “receava que a situação pudesse prejudicar o desenvolvimento da investigação” e que a mudança das educadoras pudesse “implicar tirar as estagiárias e sem elas, neste jardim-de-infância, não haveria possibilidade de continuar a ser visitado e acompanhado por esta intervenção”. Mas esse problema resolveu-se e “após o momento de maior crise, a realidade mostrava que duas das novas educadoras, também, eram conhecedoras de toda a transformação que se estava a fazer (por terem estagiado na instituição), o que parecia ser óptimo pelas possibilidades de colaborar e dar continuidade ao trabalho iniciado. Por seu turno a educadora PB passava a coordenadora, embora continuasse com uma sala. Na coordenação esta educadora podia ser sempre, na equipa, um elo de ligação e continuidade entre a intervenção anterior e o presente” (*Idem*: 361).

### **A indução profissional: a importância da supervisão/investigação**

Foi neste contexto que dei início ao meu 1º ano de serviço como Educadora de Infância. Lembro-me de, pela primeira vez, sentir o peso de pertencer ao mundo do trabalho, sentindo-me orgulhosa por poder ser útil como membro activo de uma comunidade, onde vivia com a preocupação permanente em ser uma boa profissional, após longos quatro anos de licenciatura. Recordo-me de, inicialmente, ter realizado um trabalho individualista, apesar das reuniões realizadas entre educadoras, pois a minha preocupação era dar continuidade às aprendizagens da Prática Pedagógica do 4º ano, experimentar novas práticas, consoante lia em literaturas de autores e adaptava ao meu grupo, com um grande sentido de responsabilidade por estar a Educar crianças.

A descrição e análise feita pela investigadora, no seu estudo, acerca desse ano lectivo, avivou-me a memória. Infelizmente, não participei directamente neste estudo, que se debruçou sobre o trabalho realizado por outras três educadoras da instituição. No entanto, ao ler esta tese deparei-me com dois incidentes referentes ao meu trabalho como educadora.

Para melhor enquadrar o primeiro incidente, é pertinente começar por citar o sucedido numa reunião da investigadora com as educadoras, realizada a 27 de Fevereiro de 2004, na qual estive presente. A coordenadora da instituição “mostrou o interesse da equipa de educadoras sobre este assunto [instrumentos de trabalho relacionados com a observação e o registo educacional], uma vez que a Direcção lhes transmitiu que queria que as educadoras fizessem por escrito uma avaliação das crianças e realizassem uma ficha informativa de cada criança, para no final do ano lectivo entregar aos pais. Ficou, por isso, combinado um próximo

encontro de formação para se falar sobre este assunto [bem como] a importância dos instrumentos de organização social da classe” (*Idem*: 389).

Na “reunião de supervisão em contexto” do dia 13 de Maio de 2004, abordaram-se os temas da Observação e registo educacional – reflexão sobre os dados recolhidos:

“As educadoras PB, AX e DO trouxeram, para esta reunião, os registos de observações que tinham feito das crianças. Cada uma tinha “meia dúzia” de registos, apesar de estarem bem-feitos e com os respectivos comentários ou reflexão sobre o que observaram. A PB apresentou ainda fotografias que ilustravam os registos que tinha feito. Portanto, as educadoras tinham um trabalho com potencialidades, mas incompleto. Um trabalho com potencialidades porque revelaram serem capazes de efectuar observação e registo educacional com qualidade, mas um trabalho incompleto porque tinham de colectar observações de todas as crianças do grupo. Justificaram a situação dizendo que têm dificuldades de tempo para o fazer, os comentários/reflexões às observações exigem tempo que ali no J.I. não têm e em casa, dadas as situações particulares de cada uma, também não têm possibilidade de realizar. As educadoras decidiram então que num próximo ano lectivo iriam pedir à Direcção que contemplasse nos seus horários um tempo lectivo, sem as crianças, para realizar aquele trabalho e outros afins que são necessários”. “A educadora MO [que sou eu] mostrou um Dossier completíssimo, com observações de todas as crianças utilizando também o registo de incidentes críticos mas, no seu caso, optando por os usar para preencher o COR. Associado a isto diz ter material digital (fotografias e outros tipos de registo das crianças) que ilustram o preenchimento do COR. Esta educadora diz ter tempo para fazer este trabalho. Ela fá-lo enquanto o seu grupo de crianças (três anos) dorme, durante a tarde”. (*Idem*: 406).

Este dossier foi construído por mim, baseando-me nas aprendizagens adquiridas ao longo da licenciatura, especialmente no estágio final de curso. Por ironia do destino, para além de ter iniciado o meu 1º ano de serviço na Instituição onde havia estagiado, continuei com o mesmo grupo de crianças.

Quando era estagiária, à medida que ia observando as crianças, organizava essa informação “*por ordem cronológica*” e “*em forma de incidentes críticos*”. Posteriormente analisava e ia-me consciencializando “*acerca das capacidades e dificuldades de cada criança e reflectindo sobre como agir, de modo a adequar o processo educativo às necessidades das crianças, do grupo e à sua evolução*” (Doc:E3).

“*Estes incidentes críticos serviram-me como suporte da avaliação de todas as crianças e foram organizados numa outra forma de registo que elaborei, baseado no COR*”. No entanto, só apliquei integralmente o COR na avaliação de duas crianças, sendo “*devidamente preenchido e cotado*”. Mencionei ainda que “*gostaria de poder ter preenchido e cotado este instrumento como forma de avaliar, também, as restantes crianças do grupo, mas como foi a primeira vez que o utilizei não me senti capaz de o fazer, pois precis[ava] de adquirir mais prática a este nível*” (Doc:E3).

O Dossier referido pela investigadora foi então a continuidade do que havia iniciado na Prática Pedagógica do 4º ano – a avaliação de todas as crianças do meu grupo. Com esta

recolha sistemática de informação e aplicação de instrumentos apropriados consegui fazer uma avaliação completa e rigorosa das crianças.

Recordo ainda a minha “inocência” ao marcar reuniões de avaliação no final do 1º semestre, onde pretendia partilhar com os pais essa avaliação e entregar em suporte de papel um registo do COR específico para o efeito. Cheguei a fazer reunião de avaliação com os pais de duas crianças, no entanto fui abordada pela Coordenadora da Instituição que me alertou para o facto de que eu não poderia fazê-lo sem antes falar com a restante equipa de educadoras.

Inicialmente não percebi a intervenção da Coordenadora numa situação em que julgava estar a proceder da forma correcta, mas na hora reflecti e percebi que até então não havia experienciado um verdadeiro trabalho colaborativo. Surge aqui o clique para a importância do trabalho colaborativo, que pressupõe que ocorram interações entre as pessoas para que se desencadeiem processos de aprendizagem daí resultantes. No entanto, essas interações não estão garantidas por si só, é necessário que o ambiente seja propício à ocorrência de certas formas de interacção. Percebo agora que a Investigadora proporcionou com o seu estudo um verdadeiro trabalho colaborativo e consequente aprendizagem.

Um outro incidente sobre o meu trabalho aparece, aquando uma reunião da investigadora com as auxiliares de acção educativa, realizada a 12 de Março de 2004, onde estas falavam sobre as alterações que viam nas salas comparativamente aos anos anteriores. A investigadora refere-se à auxiliar que estava a trabalhar comigo esse ano lectivo dizendo:

“Outra auxiliar estava ansiosa por confirmar este testemunho porque na sua sala também havia muitas diferenças. Assim, a auxiliar C também falou, dando conta das extraordinárias conquistas e mudanças de práticas da educadora: “As crianças no meu grupo também estão a ficar muito diferentes em relação ao ano anterior. Eles começaram a preencher aqueles quadros... Agora já não é preciso dizer nada eles já sabem o que tem que fazer... quando é para ir brincar..., quantos meninos podem estar..., já sabem como têm de fazer na roda para falar, fazer o comboio..., aquilo está automatizado nas crianças. O grupo está muito diferente, eu acho que é muito bom, a educadora fala muito com eles, conversa muito com eles e fá-los falar sobre o que fizeram, como se portaram, como devem fazer...É muito bom para o grupo” (...) Duas auxiliares da sala do lado desta que deu este testemunho e conheciam este trabalho, confirmavam o que a colega dizia acenando afirmativamente enquanto ela falava” (Craveiro, 2007: 396). A Investigadora descreve o depoimento espontâneo das auxiliares como “surpreendente e [que] testemunhou a eficácia do trabalho sistemático destas educadoras sobre cuidar da formação pessoal e social da criança e atesta [ainda] sobre o contributo dos instrumentos de trabalho neste campo” (*Idem*: 397).

Foi com muita satisfação verificar que estas palavras da minha auxiliar reflectem o trabalho em equipa que incansavelmente procurava realizar – a consciencialização dos adultos da complexidade do trabalho pedagógico que estava a ser realizado com as crianças.

Só após frequentar este mestrado percebo a riqueza do estudo desta Investigadora e o impacto que a sua intervenção teve no meu desenvolvimento e crescimento profissional. Apesar de não ter participado directamente neste estudo, muito do trabalho realizado em equipa de educadoras era acompanhado pela Investigadora. Ao vasculhar “O meu Baú Profissional”, deparei-me com uma reflexão interessante que a Investigadora me havia pedido para fazer sobre a sua intervenção.

Nessa reflexão refiro que as reuniões frequentes entre as educadoras da Instituição me possibilitaram *“uma formação/reflexão profissional que facilita a minha intervenção na prática com as crianças e que, acima de tudo, me apoia bastante, uma vez que sou recém-licenciada e que este é o meu primeiro ano de trabalho.”* Acrescento ainda que apesar dos temas abordados ao longo destes encontros não terem sido novidade para mim, *“visto que ao longo da minha formação na Universidade do Minho os adquiri, (...) é sempre bom poder partilhar estes conhecimentos com todas as educadoras, para assim podermos fazer um trabalho conjunto, reflectido e em consonância umas com as outras”* (Doc:F).

No seguimento do incidente retirado da tese da Investigadora sobre o dossier de avaliação das crianças refiro que *“ando ainda a estudar a melhor maneira de organizar esses registos, pelo que a ideia proposta nas reuniões me parece bastante viável”*. Menciono que *“é vantajoso para a instituição que alguém de fora opine e faça uma reflexão acerca de vários aspectos. A Investigadora sugeriu algumas alterações que melhorarão a organização da instituição e, por sua vez, a qualidade da educação pré-escolar aqui exercida”* (Doc:F).

Relato ainda nessa reflexão a contribuição da intervenção da Investigadora sobre os instrumentos de trabalho que utilizei com as crianças no meu 1º ano de serviço, dizendo que *“foi bom ter a opinião da Investigadora que me ajudou a reflectir acerca do meu trabalho como profissional e assim proceder a algumas alterações que enriqueceram sem dúvida a minha intervenção”* (Doc:F).

### **A primeira partilha de práticas...**

Fruto dessa investigação e constante reflexão crítica das minhas práticas, dois anos mais tarde foi-me proposto pela investigadora que orientasse uma formação subordinada ao tema “Instrumentos de organização social do grupo de crianças de Jardim de Infância”, integrada na disciplina de Seminário Interdisciplinar do 4º ano da Licenciatura de Educação de Infância numa Escola Superior de Educação (2005/2006). Assim, preparei uma apresentação intitulada “Evolução dos Instrumentos de Trabalho com um grupo dos 2 aos 5 anos”, grupo esse, que acompanhei desde o tempo de estagiária (2 anos) e depois como educadora (3 aos 5 anos).

Sempre trabalhei para as minhas crianças, pensado no melhor para elas e para o seu desenvolvimento. Ver o trabalho reconhecido foi muito gratificante, senti pela primeira vez a responsabilidade de partilhar “publicamente” as minhas práticas, o que nunca havia realizado antes. Tal como refere Dewey, citado por Zeichner (1993), este trabalho foi fruto das minhas acções como professora reflexiva, planeadas de acordo com as finalidades que delineei, permitindo saber quem sou, trabalhando assim a minha identidade, bem como a construção do conhecimento.

Os *instrumentos de trabalho* apresentados nesse seminário foram “*característicos do Modelo Curricular MEM (Movimento da Escola Moderna): as Novidades; as Tarefas; o Calendário; as Presenças e as Áreas. São as crianças que fazem os seus próprios registos ou leituras, podendo usufruir da informação registada/lida para reflexões futuras*” (Doc:G).

Para além de “contar a história” de como cada um dos quadros surgiu e de qual a sua importância para as crianças, destaco também a forma como os utilizei para reflectir/avaliar sobre a qualidade de trabalho que realizava com o grupo.

Por exemplo, relativamente ao “quadro das áreas utilizado” na sala dos 3 anos:

- “*Não é de esperar que as crianças se mantenham por um longo período de tempo na área que planearam. No entanto sabem que para trocar de área terão que negociar com outra criança que está na área onde pretendem ir, de modo a que os limites de cada área sejam respeitados*”;
- “*No momento de reflexão diário, as crianças visualizam a (s) área (s) para onde foram brincar. No final da semana, a educadora ajuda cada criança individualmente a fazer a leitura do quadro, ou seja, ver em que áreas trabalhou. (...) A criança ao visualizar o quadro toma consciência das áreas que percorreu durante a semana e, por iniciativa, vai começar a consultar os outros dias e automaticamente escolher áreas diferentes*” (Doc:G).

Através deste quadro realizei um gráfico com a frequência do grupo de crianças nas diferentes áreas da sala, pois “*esta informação é importante para a educadora que faz uma reflexão... “Porque será que as crianças não escolhem esta área? Será que os materiais não são adequados? As crianças já se cansaram desses materiais?”*” (Doc:G).

Outro exemplo que referi foi as “folhas de presença”, onde as crianças registavam todos os dias a sua presença, escrevendo o seu nome. “*Escrever o nome tem um sentido afectivo para as crianças, permite-lhes fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos amigos e o que a educadora escreve.*” Expliquei que, deste modo, a educadora pode documentar ao longo dos anos a evolução da escrita de cada criança, salientando que:

*“o objectivo não é aprender a escrever, mas familiarizarem-se com letras, palavras, frases, etc. As crianças já sabem distinguir a escrita do desenho. A atitude da educadora e o ambiente que é criado é facilitador de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita mesmo que não conseguidas são valorizadas e incentivadas. De dia para dia*

*nota-se uma evolução natural da escrita de cada criança - não se deve insistir para que escrevam as letras correctamente, apenas estar atentos para as incentivar sempre que evoluem” (Doc:G).*

Finalizo o seminário com algumas conclusões:

*“importância de serem as crianças a fazer os seus próprios registos e de serem capazes de usufruir da informação registada para reflexões futuras; complementar/apoiar com outras tabelas (calendário para situar o dia de semana ou dia do mês; folhas de presença para ver o nome, etc.); importância de uma passagem gradual da tabela mais simples para a mais complexa e que cada instrumento de trabalho terá que ser adequado ao grupo de crianças, respeitando os seus interesses, capacidades e necessidades” (Doc:G).*

Após a minha apresentação várias alunas finalistas abordaram-me e colocaram questões, partilhando experiências, criticando o meu trabalho e pedindo opiniões.

### **Ser Educadora Cooperante: a supervisão**

Após o seminário recordo-me de tomar consciência da importância da contribuição do meu trabalho como Educadora Cooperante para todas as formandas, que até à data estagiaram com os meus grupos de crianças. Recordo-me ainda da insegurança que senti quando, apenas após um ano de serviço, me foi proposto ser Educadora Cooperante: Como posso ajudar esta estagiária nas suas aprendizagens se há um ano atrás estava na mesma situação? Terão as minhas práticas qualidade suficiente para promover aprendizagens formativas?

Apesar de tantas incertezas, agarrei a oportunidade com a preocupação constante em fazer um trabalho curricular de qualidade não só pelas crianças, mas também pelas estagiárias, pensando que se continuasse a dar o meu melhor e fosse sempre reflexiva e transparente nas minhas práticas, conseguiria proporcionar um ambiente de aprendizagem e partilha de práticas.

Senti necessidade de investigar para entender qual o meu papel, percebendo que o conceito de supervisão não é dirigido apenas ao apoio de um supervisor na formação inicial de professores. Segundo Alarcão e Tavares “a supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (2003: 16) Assim, o conceito de supervisão é também alargado a professores, educadores, auxiliares, e outros profissionais que lidam de perto com crianças pequenas, sendo todos eles determinantes para a qualidade da escola.

Adorei esta experiência já que sempre assumi o cargo de Educadora Cooperante numa perspectiva de crescimento pessoal e profissional, meu e das estagiárias. Percebo ainda que o facto de durante 5 anos ter participado na experiência de formação de estagiárias, me permitiu investigar, reflectir e partilhar ainda mais sobre as minhas práticas e, assim, melhorar a qualidade do trabalho educativo que proporcionava às minhas crianças.



Vivenciei o “... prazer da supervisão como forma de estar na educação avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo ou ao cinismo (...) o gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade (...) Tudo isto é essencial ao profissionalismo em supervisão.” (Vieira, et al., 2006: 8)

### **Um verdadeiro contexto colaborativo**

Herdeiro e Silva (2008) destacam a pertinência da implementação de práticas reflexivas, numa cultura colaborativa. Nas reuniões que eram realizadas com a Supervisora de estágios (Investigadora do estudo apresentado anteriormente), as estagiárias e a equipa de educadoras, proporcionou-se um ambiente de um trabalho colaborativo, reflexivo e de partilha de ideias e experiencias, onde pretendíamos aperfeiçoar as práticas pedagógicas e adquirir (novas/diferentes) posturas de trabalho que tivessem impacto no aproveitamento escolar dos alunos.

À medida que íamos reflectindo sobre a qualidade das práticas que prestávamos às crianças, surgiu também a necessidade de rever e reformular o Projecto Educativo e o Projecto Curricular da Instituição. Tal como refere Alonso (2000: 37), as escolas precisam de tomar decisões curriculares e para isso é preciso “potenciar a autonomia e responsabilização curricular da escola, centrando nela o controlo e a avaliação do currículo, única maneira de dar uma resposta à diversidade de culturas e necessidades educativas”.

No ano lectivo de 2006-2007 realizou-se um trabalho curricular complexo, onde toda a equipa de educadoras, com o apoio da investigadora, clarificou no Projecto Educativo as questões que o estruturam enquanto tal: “quem somos”, “como nos organizamos”, “onde estamos inseridos” “o que pretendemos e como o vamos conseguir” e “como sabemos se estamos no rumo certo”, numa perspectiva de currículo como projecto.

Partilhámos os nossos Projectos Curriculares de Sala, analisando e discutindo sobre os conceitos de currículo e diferentes modelos curriculares da educação de infância, competências, trabalho de projecto, entre outros, para assim elaborar as dimensões do Projecto Curricular da Instituição: identificação do problema, finalidades e estratégias, organização do ambiente educativo, o papel do educador, o trabalho em equipa e a avaliação. Muitos dos conteúdos destes pontos foram retirados dos meus Projectos Curriculares de Sala, sendo depois discutidos e completados em equipa.

Tenho bem presente as dificuldades que senti em fazer o desenho curricular da instituição, dando resposta ao desafio a que nos propusemos: (re)definir orientações curriculares

para a educação pré-escolar e os respectivos objectivos, a função curricular de cada área de conteúdo, as competências gerais e a respectiva operacionalização transversal e específica por área de conteúdo, articulando, pela sua vez, com as Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico.

Apesar de conhecer bem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) e o Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância (2001), articular estes dois documentos com as Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico fez-me tomar consciência da complexidade que envolve uma verdadeira “gestão integrada e flexível do currículo” o só foi conseguido graças ao trabalho em equipa. Tal como menciona Alonso (2000: 38) esta gestão implica:

“a utilização de processos de participação e colaboração, através dos quais reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas, analisar e diagnosticar as necessidades e interesses dos alunos, clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver, seleccionar e organizar os conteúdos de acordo com critérios de globalização e de relevância, optar por metodologias que estimulem a implicação activa de todos os alunos em processos investigadores, reflexivos e colaborativos, procurar ou construir materiais diversificados, encontrar formas de acompanhar o percurso dos alunos através de uma avaliação contínua e formativa, rever periodicamente a adequação teórica e pratica das nossas actuações, etc.”

De facto, a equipa teve uma “atitude profissional – reflexiva a investigativa” que permitiu “tomar as decisões em contextos de incerteza, escolher entre alternativas com base no diagnóstico rigoroso das situações” (*Ibidem*).

Numa “cultura de colaboração”, eram conjugados “vários factores e condições pessoais, organizacionais, de formação e de liderança” que levavam o grupo “a mobilizar-se em torno de um projecto, em que as incertezas e conflitos inerentes à mudança [foram] sendo ultrapassados através da procura de certezas situadas e partilhadas numa equipa de profissionais que assume progressivamente a autonomia e o rumo das mudanças” (*Idem*. 39).

### **Aprender através da investigação... a metodologia de projecto**

Em Junho de 2007 surge um novo desafio a que a Instituição não poderia deixar de dar resposta – participar no 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância - CIANEI.

O Artigo intitulado “Projectos Numa Pedagogia da Consideração – “Eu não sei, mas vou à sala pesquisar e já te digo”, foi construído pela equipa pedagógica, estagiárias e supervisora e pretendeu “mostrar uma perspectiva de vivência de trabalho de projecto na Instituição”, assente

*“ numa pedagogia da consideração da criança, onde os projectos ganham vida, porque se valoriza a sua voz, o seu pensamento, os seus saberes e produções”* (Doc:H).

A construção deste artigo significou, mais uma vez, um grande momento reflexivo, a que toda a equipa tentou dar resposta com a máxima dedicação e empenho possível. Mas como se desenrolou todo este processo, que resultou nesta comunicação? Como era trabalhado o projecto em cada uma das seis salas de pré-escolar?

Como referi no capítulo anterior, uma das lacunas sentidas na Prática Pedagógica do 4º ano da Licenciatura dizia respeito à Metodologia de Trabalho Projecto: *“como se pode verificar na rotina actual das crianças, não inclui na rotina diária um momento de desenvolvimento do projecto”* (Doc:E3), pelo que a preocupação em investir nesta abordagem curricular era prioritária. Para este estudo é pertinente assinalar de que forma consegui trabalhar esta dimensão, sendo necessário recuar um pouco no tempo...

No 1º ano de serviço, para além de dar continuidade ao trabalho que realizava com o grupo no ano anterior e dar resposta a todas as outras dimensões pedagógicas, senti necessidade de criar uma nova área de interesse na sala – a Área do Projecto. Após o acolhimento, a planificação do trabalho da manhã era realizada com as crianças que a seguir se distribuíam pelas áreas de interesse da sala, assumindo o papel de mediadora em todo este processo.

O objectivo inicial desta área era trabalhar projecto, no entanto, nesse ano lectivo, foi um espaço utilizado para realizar actividades mais orientadas por mim onde conseguia trabalhar com pequenos grupos ou individualmente, dando resposta às necessidades e interesses específicos dessas crianças que considerei prioritários. Essas actividades eram significativas para as crianças, no entanto, a sua planificação e execução não seguiam a metodologia de trabalho projecto. Mais um ano com a frustração de não ter conseguido trabalhar projecto, mas com a satisfação de ter possibilitado que o grupo de crianças, com apenas 3 anos, conseguisse, entre outras competências, ser autónomo no preenchimento dos *instrumentos de trabalho*, trabalhar nas áreas em pequenos grupos resolvendo os conflitos entre si, muitas das vezes sem o apoio do adulto, ter uma alimentação equilibrada e uma postura correcta à mesa.

A minha postura, neste e noutros momentos já narrados, foi a de uma profissional aberta à inovação e promotora de mudança à medida que fui reflectindo nas dificuldades com que me ia deparando e fui procurando saídas para os problemas, inventando e experimentando novas soluções, corrigindo o meu planeamento e adaptando-me a situações diversas.

Foi no ano seguinte, 2004-2005, que consegui pela primeira vez trabalhar conscientemente projecto. O facto de ter tido uma estagiária finalista na sala possibilitou cooperação em equipa, onde planeávamos e reflectíamos em conjunto, pelo que as actividades com as crianças eram distribuídas por mais do que um adulto, conseguindo deste modo apoiar um maior número de crianças possíveis. O projecto vivido esse ano foi “As crianças de todo o Mundo”, onde construímos em tamanho real uma criança africana, chinesa, egípcia, holandesa, entre outras. Foi notório o envolvimento de todo o grupo, que começou por desenhar uma criança africana muito simples, acabando na criança portuguesa, construída autonomamente por um pequeno grupo, que durante um mês desenhou paciente e minuciosamente flores do lenço vermelho do traje tradicional do rancho de Viana.

Todo o trabalho realizado em torno dos Projectos foi, nos seguintes anos, alvo de constantes reflexões e partilhas entre educadoras, estagiárias, supervisora e coordenadora, que aprendíamos e crescíamos umas com as outras:

*“Em reunião de educadores são apresentados resultados, em que cada educador pensa num caminho a seguir, de acordo com o grupo que tem. Esta troca de ideias e experiências, abertura a nível de aprendizagens, trabalho em equipa, colaboração entre as educadoras e entendimento, permite que estejamos sempre em crescimento com as crianças”.*

Chegámos inclusive a trabalhar projecto de forma distinta, sendo que umas educadoras planificavam em teia, outras actualizavam os placards com trabalhos das crianças e fotografias que ilustravam todas as fases da Metodologia de Trabalho Projecto:

*“Cada educador/investigador trabalha de acordo com o que acredita e por “tentativa-erro”. Será que dá? Vamos ver junto das crianças, vamos ouvi-las e perguntar-lhes a opinião. Uma criança disse “Eu não sei, mas vou à sala pesquisar e já te digo”. Cada educador vai experimentando, tirando conclusões” (Doc:H).*

Por tudo isto, a comunicação “Projectos Numa Pedagogia da Consideração – “Eu não sei, mas vou à sala pesquisar e já te digo” tem um grande valor sentimental para mim. Foi o auge de sentimento de pertença a um grupo de profissionais que trabalhavam cooperativamente, resultante do envolvimento activo e minucioso de toda a equipa com as suas crianças:

*“Para nós, pequenos e graúdos, a Metodologia de Trabalho de Projecto é nada mais, nada menos do que uma viagem de barco, que navega em alto mar, mas nunca à deriva. As crianças são os “navegadores e conquistadores de todos os mares e de todas as terras e de todos os mundos”, explorando intensamente com atitude e espírito de investigadores” (Doc:H).*

A metáfora do projecto como uma viagem de descoberta orientou as nossas planificações:

*“esta viagem não se prende a roteiros pré-definidos... mas sim, uma constante descoberta. Esta história nunca poderia ser contada de uma forma tradicional, com um princípio,*

*meio e um fim... (...) É verdade que não temos planeamento ou currículo. Não é verdade que nos baseamos na improvisação, que é uma habilidade invejável. Não confiamos no acaso, também, porque estamos convencidos de que aquilo que ainda não conhecemos pode até certo ponto ser previsto. O que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações.” (Malaguzzi, 1991:101)” (Doc:H). Relativamente ao papel do educador, mencionamos que “devemos ser capazes de pegar a bola que ela [criança] nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar a jogar connosco, desenvolvendo talvez outros jogos enquanto vamos em frente (Gandini, 1999:161)” (Doc:H).*

Mas como reflectíamos naquela altura, esta viagem exploratória tem um rumo:

*“Pensemos agora nas fases do projecto... todas estão presentes no método que utilizamos?! Sim, não de uma forma teórica e standard, mas de uma forma prática e espontânea. As crianças não precisam entender as fases do projecto para serem dinamizadoras do mesmo; o adulto garante que todas as fases são contempladas. (...) A Instituição acredita no que faz...” e aposta na Homologia dos processos de aprendizagem (Formosinho e Niza, 2001)” (Doc:H).*

Referimos ainda que “esta é uma experiência inovadora” e que “este modo de trabalhar projecto é um desafio constante para o educador e gratificante para as crianças, porque crescem num ambiente estimulante e de constante aprendizagem em que elas são protagonistas, (...) são felizes porque são consideradas nos seus sentimentos, ideias, pensamentos, expressões, produções, atitudes e na afirmação do seu ser” (Doc:H).

Em Novembro de 2007, a comunicação no congresso foi apresentada por uma das educadoras que mostrou um dos projectos que desenvolveu na sala com as suas crianças.

### **Um Projecto Inovador... formação em contexto**

Um mês depois cruzei-me, por acaso com um projecto inovador, o Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (DQP) – formação em contexto -, que se centrava na aplicação de um modelo de avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar, apoiando a monitorização e revisão das práticas educativas nos jardins-de-infância e na formação continua de professores.

Esta formação decorreu de 14 de Dezembro 2007 a 7 de Março 2008. Desconhecia este projecto, mas quando me foi apresentado e fornecido o manual respectivo, fiquei desde logo interessada e motivada:

*“iria ser uma formação conjunta com as minhas colegas de trabalho, inserida na minha prática profissional e teria como formadora uma pessoa que me tem acompanhado e ajudado a vencer várias metas em que acredito e noutras com que me fui deparando” (Doc:I).*

Foi-me feita uma entrevista por um dos elementos de apoio DQP no âmbito desta formação, o que acrescido ao meu interesse em ler o manual de fio a pavio, me ajudou a

perceber a amplitude do projecto e possibilitou-me “*reflectir acerca destas dez dimensões de qualidade. Será que proporciono às crianças aprendizagens globalizantes de qualidade como educadora?*” (Doc:I).

Este projecto deu-me a conhecer a Escala de Empenhamento do Adulto e da *Escala de Envolvimento da Criança*. Ao reflectir sobre o teor destas escalas pensei que o meu trabalho diário com as crianças se baseava num “*processo negociado de interações educativas, em que adultos e crianças reconhecem mutuamente e respondem às expectativas e acções uns dos outros.*” (Ministério da Educação, 1998:13). No entanto, estava ansiosa e curiosa por pôr em prática estas escalas e saber quais seriam os meus resultados e os das restantes educadoras” (Doc:I).

Decidimos em equipa que a aplicação da Escala de Empenhamento do Adulto iria ser filmada e não só observada, para que em formação nos pudessemos avaliar de forma bastante clara e objectiva:

*“Trocámos impressões, sugestões, justificações... uma partilha fantástica. (...) Conseguimos manter um diálogo aberto, honesto e colaborativo; todos os dados da avaliação foram recolhidos e questionados em conjunto; a participação e contribuição de todos os participantes sempre foi reconhecida e valorizada; todo o processo de avaliação e desenvolvimento foi partilhado, democrático e colaborativo e o desenvolvimento e a tomada de decisões das educadoras sempre foi aceite”* (Doc:I).

A sensação de visualizar-me num vídeo, que documentava a forma como geri o grupo de crianças durante um período de tempo da manhã, foi muito surpreendente para mim, mas a verdade é que isto me permitiu um poder de consciencialização que resultou num melhoramento notável de atitudes. “*Apesar da avaliação [inicial] ser muito positiva, níveis 4 e 5, consegui em muitos aspectos melhorar ainda mais (...) Ao voltar para junto das crianças consegui interagir de forma cada vez mais segura e consciente*” (Doc:I).

Ao conhecer aprofundadamente esta escala percebi que poderia também ser um documento escrito útil para uma reflexão com as auxiliares e estagiárias, permitindo “*a sua própria auto-avaliação, tornando mais facilitado todo o meu trabalho como “gestora” de uma equipa pedagógica*” (Doc:I).

Por sua vez, a *Escala de Envolvimento da Criança* “*pareceu-me à primeira vista mais um instrumento de entre outros que já conhecia e avaliavam a criança*”, contudo, ao aplicá-la (baseando-me em muitos vídeos que realizei) consegui “*fazer uma avaliação da criança mais completa e concreta que veio apoiar outros instrumentos de trabalho que utilizo (C.O.R., listas de verificação, instrumentos criados por mim, etc.)*” (Doc:I).

Após aplicação de ambas as escalas, toda a equipa ajudou na análise e interpretação das mesmas, optando ainda por construir gráficos com outras variantes: “*gráfico da escala de empenhamento do adulto no pré-escolar de manhã e o gráfico da escala de empenhamento do adulto no pré-escolar de tarde*”, pois a equipa queria saber “*se os resultados variavam de manhã e de tarde*” (Doc:I).

No portfólio reflexivo que realizei no final da formação decidi reflectir sobre os resultados obtidos que me diziam respeito.

Assim, dos resultados obtidos na *Escala de Empenhamento do adulto – Pré-Escolar Manhã (crianças que dormem de tarde)* e na *Escala de Empenhamento do adulto – Pré-Escolar Tarde (crianças que dormem de tarde)*, que correspondem às escalas que foram aplicadas na minha sala “*foi-me possível reflectir aprofundadamente acerca do meu empenhamento*”. Assim, verifiquei que:

“*de manhã destaca-se a estimulação comparativamente à autonomia e à sensibilidade, enquanto que de tarde a sensibilidade, a autonomia e a estimulação dispararam atingindo valores quase todos nível 5*”, do que concluí que “*enquanto que de manhã a rotina varia de acordo com o dia da semana (...) a rotina da tarde é sempre a mesma todos os dias da semana (hora de acordar, vestir, lanche). Uma vez que se tratam de crianças de 3 anos, a importância da autonomia no vestir é muito valorizada e trabalhada com o grupo, daí os valores da autonomia e da estimulação obtidos serem tão elevados. A sensibilidade aumenta ainda mais, pois no momento de acordar é muito importante o contacto físico com as crianças, que necessitam de atenção e compreensão*” (Doc:I).

Da análise das *Escalas de Envolvimento da Criança* aplicadas, fiz voluntariamente a minha análise e interpretação, com o intuito de avaliar várias dimensões curriculares. No que diz respeito à organização do ambiente educativo reflecti que:

“*muitas das áreas de actividades da sala precisavam de ser munida de novos materiais que estimulasse o interesse das crianças, pois as crianças demonstravam-se muitas vezes desmotivadas, explorando de forma rotineira*”. Verifiquei ainda que “*a maioria das actividades estava no nível 4 na zona de iniciativa da criança, o que me fez constatar que a rotina criada permite à criança autonomia nas suas escolhas em inúmeras situações*”. Possibilitou-me ainda uma ajuda preciosa na avaliação das crianças, pois verifiquei que “*as crianças que aparentemente são pouco activas, e que eu achava que o seu grau de envolvimento era reduzido, surpreenderam-me pela positiva; verifiquei que afinal eram persistentes, demonstravam satisfação e utilizavam expressões faciais que transmitiam o prazer na exploração*”. Ajudou-me também a melhorar a minha intervenção junto das crianças, pois “*pude com mais facilidade estimular as crianças nas suas actividades; ao detectar um grau de envolvimento baixo intervinha de forma a aumentá-lo, já que para haver envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja na zona de desenvolvimento próximo*” (Ministério da Educação, 1998: 89) ”.

Em suma, “*a minha capacidade de observar melhorou, permiti-me um melhor planeamento e acção, bem como uma avaliação mais elaborada da criança*”. De facto, percebi que “quando as crianças demonstram elevados graus de envolvimento, os adultos empenham-se mais e, quando

os adultos se empenham mais, as crianças demonstram graus de envolvimento mais elevados” (Ministério da Educação, 1998: 13).

Felizmente acabei a formação em contexto – Projecto DQP – com a vontade de continuar a reflectir acerca da sua implicação na mudança de uma prática educativa:

*“Depois de um grande caminho escolar obrigatório percorrido, uma formação académica numa área que amo – as crianças –, a experiência de um ERASMUS na Suécia que me abriu horizontes e me fez explorar um “novo mundo da infância”, após 5 anos de experiência profissional numa instituição com que me identifico, uma nova etapa profissional me espera. Este projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” guiou-me no próximo caminho a seguir... um mestrado na área da qualidade e inovação educativa” (Doc:1).*

Estava confiante que o plano de acção que havia sido construído a partir deste projecto iria desenvolver e melhorar a aprendizagem das crianças, com quem cresço diariamente, e consequentemente a qualidade de trabalho da Instituição.

Nos primeiros quatro anos na Instituição fui crescendo com objectivos definidos em equipa, no entanto, a uma dada altura senti a necessidade de voar sozinha, precisava de novos alicerces. A licenciatura já não era suficiente, sentia uma lacuna a nível curricular. Com este projecto compreendi que não posso parar e acomodar e que terei sempre de definir objectivos profissionais a curto ou a longo prazo, seja individual ou cooperativamente.

A partilha de experiências estimulou toda a equipa a analisar, a comparar e (re)estruturar as suas práticas pedagógicas, remetendo-nos para um processo de descoberta e reflexão, que nos permitiu desenvolver, através do intercâmbio e da colaboração, competências para colectivamente resolvermos, de forma criativa, os nossos problemas. Como afirma Zeichner (1993: 19) é importante um “equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre a acção e o pensamento.”

O que é preciso para que uma equipa mantenha sempre este espírito colaborativo e inovador? Será que com esta formação todas as educadoras assumiram o seu desenvolvimento profissional? O que será que aconteceu depois desta formação? Terá conseguido esta equipa de educadoras manter o grau de exigência e qualidade dos serviços que presta às crianças?

### **3. Consciência Profissional... “desenterrando” o meu Baú Profissional!**

O Projecto DQP fez-me reviver o meu percurso profissional do qual faziam também parte sentimentos de cansaço e desmotivação. Percebi que no ano lectivo de 2006-2007, marcado pelo início com um novo grupo de crianças (2 anos), a minha atitude reflexiva foi pouco significativa, verificando-se uma acomodação às práticas. Já tinha acompanhado um grupo dos 2 aos 5 anos e quando retornei aos 2 anos com um novo grupo senti mais confiança e sem ter



consciência acomodei-me. O facto de não ter estagiária finalista e não participar nas reuniões de educadoras e estagiárias também contribuiu para tal.

Em Julho de 2008, com mais um ano lectivo a terminar, os sinais de cansaço eram imensos... tinha sido um ano cheio de desafios que me obrigaram a desmontar práticas, a descobrir novos caminhos e também sentimentos, uns mais agradáveis que outros:

*“Como pessoa que sempre soube o que quer e como atingir os seus objectivos, sinto que neste momento da minha vida profissional, e por um motivo que desconheço, estou a percorrer um caminho que já não é o que escolhi, sigo-o como que se por habitação” (Doc:J).*

No dia 18 de Julho de 2008 soube que tinha sido admitida no Mestrado em Estudos da Criança - Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa.

### **Um Diário de aula... sentimentos e descobertas**

Foi com estas palavras que no dia 17 de Outubro de 2009 iniciei o diário de aulas da unidade curricular de “Modelos e Processos de Supervisão” (1º semestre), *“Estou perdida sem saber bem para onde pretendo ir!” (Doc:J)*

Este diário obrigou-me a assumir sentimentos e constrangimentos, a sua escrita *“acabou por ser mais pessoal que nunca. Precisava de lhe dar um nome, que expressasse o que senti ao construí-lo...depois de muito pensar surgiu então o meu “Baú Profissional” (Doc:J).*

Foi a este diário que me agarrei, procurando forças para dar resposta às mil e uma solicitações profissionais, para além das pessoais: no ano lectivo de 2008-2009 a prioridade da Instituição foi a implementação do Sistema de Gestão da Qualidade (ISO 9001:2008) *“que acolhi com garra como de costume, percebendo a necessidade que a instituição sentiu em apostar, como sempre, em serviços de qualidade para fazer face à concorrência que hoje em dia é imensa” (Doc:J).*

Sempre pensei que a tendência dos profissionais da educação e das políticas das instituições, privadas ou públicas, evoluíssem do racionalismo instrumental para o construtivismo crítico. Já em 1993 Zeichner (1993: 23) alertava que é preciso ter cuidado para que o envolvimento dos professores em assuntos que ultrapassam a sala de aula não lhes “exija demasiado tempo, energia e capacidade, desviando-lhes a atenção da missão principal que têm com os alunos. Isto só pode ser feito se estruturarmos o trabalho do ensino de modo a que os professores tenham tempo para reflectir e exercer a sua liderança ao nível da escola”.

Se no ano lectivo anterior, com a formação em contexto DQP encontrei sentimentos de motivação para melhorar práticas pedagógicas, 6 meses depois escrevia:

*“Sinto-me uma profissional administrativa e não educadora de infância; (...) Sinto saudades de estar com as minhas crianças; (...) Sei que as minhas crianças precisam de mim, mas agora a*

*Mariana não pode, tem uma reunião muito importante*". Reflectia acerca da qualidade das aprendizagens que estava a proporcionar às minhas crianças, sentindo-me "insegura e ansiosa", questionava-me, "estarei a ser boa educadora das crianças ou boa educadora profissional-institucional?" Sentia falta do "diálogo, participação, emancipação, democraticidade e intervenção crítica" (Doc:J).

Eis a luz:

*"Uma crítica não é uma questão de afirmar que as coisas não estão correctas como estão. É uma questão de destacar em que tipo de pressupostos, em que tipos de modos de pensar habituais, indisputáveis, precipitados, reside a prática que aceitamos. (...) A prática da crítica é uma questão de deslindar esse pensamento e tentar modificá-lo: mostrar que as coisas não são tão óbvias quanto acreditávamos, perceber que aquilo que é aceite como óbvio pode deixar de o ser. Praticar a crítica é uma questão de tornar difíceis gestos fáceis*". Nestas palavras de Foucault consegui encontrar a luz ao fundo do túnel "Ainda nenhuma resposta achei, mas um caminho a seguir encontrei! (...) Reflectir em equipa, ter o direito de ter dúvidas e de precisar de tempo para as resolver, não ter medo de o escrever e assumir, sinto que é isto que preciso já e agora!" (Doc:J).

Foi então que entendi como podia eventualmente ajudar toda a equipa de educadoras a recuperar o trabalho baseado no construtivismo crítico outrora existente: realizei uma "experiência de supervisão que desenvolvi de inícios de Dezembro de 2008 a meados de Fevereiro de 2009 [que] envolveu toda a equipa de Educadoras, Coordenadora e Supervisora de estágios num «... processo reflexivo de planificação-acção-avaliação, em função do contexto real em que ocorre, encorajando a criticidade e a construção colaborativa de saberes e promovendo a negociação de papéis e decisões» (Vieira et al, 2006:17)" (Doc:K).

### **Experiência de Supervisão... Investigação-Acção**

Para reflectir e narrar esta experiência irei utilizar a publicação que dela foi feita nas Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (p. 1206-1220), realizado em Setembro de 2009, na Universidade do Minho, em Braga, onde participei no Simpósio, "Práticas de Auto-Supervisão e de Supervisão Colaborativa: Que visões da Educação Escolar?", com a comunicação "Planificação e Avaliação no Pré-escolar – História de um instrumento de registo: Experiência de Supervisão (Pedagógica/ da Formação)".

Dando continuidade ao trabalho realizado na Instituição, narrado no ponto anterior, "foram sendo detectados alguns aspectos pedagógicos que deveriam ser melhorados, sendo um deles o registo das planificações e actividades realizadas (ciclo observar-planear-avaliar)". Nesta experiência procurei dar resposta a este aspecto, através da análise do documento "Registo de actividades/ planificação/ avaliação" (APA), com o objectivo de "fazer uma proposta de alteração ao documento que satisfizesse todas as necessidades das educadoras no seu processo de observar, planificar e avaliar", para além de "suscitar nas educadoras a importância e a necessidade da reflexão das nossas

*práticas, de forma a manter o nível de qualidade que prestamos na Instituição”, relembrando a importância de “analisarmos de forma crítica um documento que nos foi apresentado, para em conjunto averiguarmos as reais potencialidades do mesmo e constatar se este se ajusta e caracteriza verdadeiramente o trabalho pedagógico que realizamos com as nossas crianças” (Doc:K).*

O documento “Registo de APA” foi construído, em Agosto de 2008, pela Coordenadora da Instituição e pela Supervisora de Estágios, sendo apresentado às educadoras a 1 de Setembro de 2008 no âmbito da implementação do Sistema de Gestão da Qualidade. Ao preencher este documento semanalmente reflecti sobre a sua utilidade e coloquei uma variedade de questões:

*“É facilmente aplicável? Permite um trabalho pedagógico pensado e reflexivo? Será viável adaptar este registo de forma a lhe conferir um carácter reflexivo? Quais os pontos fortes e os pontos menos fortes deste documento? Será que inclui todos os parâmetros importantes e relevantes de forma a demonstrar o trabalho realizado por cada equipa pedagógica com a sua sala? Será necessário acrescentar ou alterar este documento? Será que o documento permitirá um melhor acompanhamento/ apoio da educadora para com as estagiárias? Permitir-lhes-á uma melhor compreensão e domínio de todo o ciclo observação/ planificação/ avaliação que uma educadora de infância usa na sua prática?” (Doc:K).*

*“No decurso deste processo, que envolveu toda a equipa de educadoras, coordenação e supervisão de estágios, ocorreram uma série de vicissitudes desde a sua planificação, à sua concretização e aos resultados finais obtidos, que destacaram a necessidade/ importância da reflexividade do Educador nas suas práticas” (Doc:K).*

Da análise e interpretação dos dados obtidos através das entrevistas individuais realizadas a todas as educadoras da Instituição verifiquei que a maioria das educadoras “preenche o documento sozinha, não incluindo nunca as auxiliares no seu preenchimento e raramente as estagiárias finalistas”, o que “ajuda a entender o porquê dos documentos preenchidos pelas educadoras serem tão descritivos e não reflexivos”. Concluí então que “afinal não era ainda possível intervir na alteração do documento como previa”, sendo prioritário “trabalhar e reflectir com a equipa de educadoras acerca dos constrangimentos vividos e da importância do trabalho colaborativo entre as equipas pedagógicas de sala (educador, auxiliar e estagiários)” (Doc:K).

Após o entusiasmo com que esta equipa de educadoras viveu o Projecto D.Q.P., não se entendia a “acomodação às práticas pedagógicas, a dificuldade e a desmotivação com que as educadoras preenchem o documento e enfrentavam o novo desafio”. O facto de obter estes resultados inesperados, que levantaram questões profissionais e organizacionais delicadas, sendo eu membro da Instituição, causou-me imensa ansiedade, especialmente quando me

propus a publicar esta experiência, o que implicou apresentá-la ao Presidente da Instituição e à Investigadora.

Felizmente, os resultados desta experiência foram bem recebidos, pois partilhei-os numa perspectiva de melhoramento das práticas e da qualidade na Instituição, contribuindo com propostas válidas e fundamentadas, de modo a que as educadoras desenvolvessem “uma visão da educação como transformação” (Vieira et al, 2006: 39), e reflectissem “*sobre a importância das pequenas mudanças que cada educador pode fazer individualmente e quão significativas podem ser para nós próprios e para as nossas crianças*” (Doc:K).

Tal como Tavares e Alarcão (2001: 109) afirmam, as inovações colocam desafios não só aos indivíduos, mas também às instituições:

“ As ideias que estão forçando a alteração das atitudes dos sujeitos, exigindo novas formas de abordar os conhecimentos, as actividades e as tarefas, bem como a organização de conceitualizações, processos, estratégias e métodos vêm mexer também com as instituições e com a sua organização e gestão administrativa, curricular, pedagógica e com os próprios contextos de formação. As instituições e as organizações encontram-se hoje sobre pressão de inovações múltiplas que exigem respostas alternativas e rápidas”.

Consegui através do diário de aula fazer uma retrospectiva profissional acerca do contexto onde trabalhava, identificando necessidades da Instituição, que através da experiência de supervisão pude aprofundar, investigar e intervir.

Após apenas uma unidade curricular frequentada foram visíveis as aprendizagens adquiridas e de que forma desenvolvi e cresci profissionalmente:

“Percebi que sou uma educadora de infância profissional com uma identidade própria, que sabe o que quer e acima de tudo que luta diariamente segundo o que acredita e considera mais importante – a melhoria dos resultados “escolares” das suas crianças e a qualidade das aprendizagens que lhes proporciona diariamente. Quando não consigo garantir isso, não me sinto realizada profissionalmente...”

Decidi então concorrer à função pública – Açores, Madeira e Continente:

“preciso conhecer novas realidades, descobrir e/ou desenvolver novas competências profissionais, preciso de me descobrir. (...) Levo desta instituição uma “bagagem” muito vasta de experiências que me serão extremamente úteis para uma longa vida profissional que tenho ainda pela frente”, apesar de saber que provavelmente nunca “irei encontrar outra instituição onde vá gostar tanto de trabalhar” (Doc:J).

Arremato este diário reflexivo, lembrando-me que terei sempre de me perguntar:

“*em favor de quê e de quem educo, contra quê e contra quem? A questão é necessária, mas a resposta nunca é clara nem tranquilizadora, exigindo a capacidade de vivermos com a ambiguidade das nossas escolhas, mas também com a responsabilidade de as interrogar continuamente* (Vieira et al, 2006: 234)” (Doc:J).

“*Obrigada Professora, por me “obrigar” a abrir e vasculhar o meu Baú Profissional*” (Doc:J).

## **A teoria por detrás de um Projecto Inovador**

No mesmo semestre, no âmbito da unidade curricular de “Inovação Curricular e Mudança Educativa”, foi solicitada a realização de um trabalho de grupo, com o objectivo de analisar um projecto inovador, utilizando como quadro conceptual o “Modelo Integrado de Inovação Curricular” proposto pela docente Luísa Alonso. Em grupo optámos por analisar o projecto DQP, implementado na Instituição onde trabalhava. Foi essencial para a realização deste trabalho o facto de eu ter participado na implementação deste projecto, pois pude contá-lo na primeira pessoa e partilhar com as colegas todo o processo.

A relevância deste trabalho para o meu estudo prende-se ao seu carácter analítico, pois consegui compreender o porquê do projecto DQP ser um projecto inovador. Para além da apresentação do projecto em análise, abordámo-lo ainda *“numa perspectiva teórica sobre a inovação, mencionando que este se centra numa abordagem essencialmente cultural, considerando a escola como unidade básica de mudança, formação e inovação”*. Só depois procedemos à sua análise crítica, *“tendo como fundamentação teórica as fases metodológicas do processo de inovação e o conceito de “Cultura de Projecto” definido por Alonso (2004) e “identificando qual o nível de apropriação (da inovação), fazendo um cruzamento das quatro dimensões fundamentais: o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento profissional e a melhoria das aprendizagens dos alunos”* (Doc:L).

No projecto em análise é visível uma articulação entre estas quatro dimensões do “Modelo Integrado de Inovação Curricular”. A primeira dimensão foca o desenvolvimento curricular, que tem como perspectiva um *“currículo aberto, flexível e integrado, que permita a adequação à diversidade para melhorar as aprendizagens”*. Todos os projectos da Instituição *“vão de encontro às concepções teóricas subjacentes ao Projecto DQP”*. Numa segunda dimensão, desenvolvimento organizacional, verifica-se que a *“flexibilidade e sensibilidade para a mudança característica da direcção, da coordenação e da equipa de educadoras da instituição permitiu que a implementação do Projecto DQP fosse possível”*, proporcionado aos intervenientes *“um desenvolvimento profissional (terceira dimensão) e pessoal, com uma formação contínua, em contexto institucional, centrada num processo colaborativo de investigação, experimentação e reflexão, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos”*. Pelos resultados obtidos da aplicação das duas escalas (*Escala de Empenhamento do Adulto e Escala de Envolvimento da Criança*), *“a melhoria das aprendizagens dos alunos, quarta dimensão, está garantida neste projecto”* (Doc:L).

Baseando-nos no instrumento “Apropriação de uma cultura de qualidade/de projecto” (Alonso, et al, 2006) verificámos que neste projecto *“há uma procura de uma cultura de projecto,*

*pela apropriação integrada, reflectida e sustentada da inovação por parte de actores-chave, mas ainda não extensível a toda a escola/comunidade (Acção Estratégica Parcial) ”, notando-se um “défice no envolvimento das auxiliares de acção educativa e da comunidade educativa, em especial dos pais/famílias (...) que justifica o porquê da não “existência de uma cultura de projecto centrada numa acção estratégica global” (Doc:L).*

Em grupo concluímos que “*seria benéfico e viável, numa perspectiva futura, alargar este projecto (DQP) a outros níveis de ensino, com a consciência de que este teria de ser adaptado aos diferentes ciclos de aprendizagem*” (Doc:L). Constatámos também que é possível desenvolver projectos inovadores, promovendo a mudança educativa, para “que se construam as condições políticas, culturais, organizacionais e formativas necessárias para que os professores recuperem a paixão de educar com inteligência, emoção e sentido ético, ou seja, com profissionalidade” (Alonso, et al, 2002).

Através deste trabalho foi notório como este Projecto “*representou uma mais-valia na mudança progressiva da qualidade da instituição, das experiências proporcionadas às crianças e das práticas dos diversos intervenientes*” (Doc:L).

No entanto, para que se crie uma “cultura de colaboração nas escolas” e se produza inovação e uma apropriação profunda e consistente, as escolas precisam conjugar “vários factores e condições pessoais, organizacionais, de formação e de liderança que levem as pessoas a mobilizar-se em torno de um projecto, em que as incertezas e conflitos inerentes à mudança vão sendo ultrapassados através da procura de certezas situadas e partilhadas numa equipa de profissionais que assume progressivamente a autonomia e o rumo das mudanças” (Alonso, 2000: 39).

Se por um lado se verificou uma mudança progressiva da qualidade da instituição, meses mais tarde, à motivação que toda a equipa de educadoras ganhara com este projecto, foram adicionados sentimentos de cansaço e insatisfação. Questionei-me muitas vezes do porquê desta situação, no entanto, pouco tempo depois já não me encontrava a trabalhar na Instituição, terminando este ciclo profissional com a minha experiência de supervisão, que como referi anteriormente fora apresentada ao Presidente da Instituição. Por estes motivos não poderei aprofundar mais esta situação, mas acredito que a Instituição encarará esta fase e lutará como sempre pela concepção de educação que defende.

Tal como refere a mesma autora (*Ibidem*) “a mudança tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos num jogo de interdependências mútuas entre o desenvolvimento pessoal e profissional e o desenvolvimento organizacional e

educativo, o que a torna lenta e difícil de planificar de forma rigorosa e racional”. A verdade é que “o papel mediador da cultura escolar (...) nas propostas de inovação é o que as torna complexas, lentas, conflituosas e imprevisíveis”, só tomando consciência das “limitações e potencialidades” desta cultura e “introduzindo modificações nas concepções implícitas, rotinas e práticas nela arraigadas” (*Ibidem*) é que se consegue criar mudanças nas escolas através de processos de investigação-acção colaborativa.

### **Como “nasceu” esta dissertação?**

Para dar resposta a estas questões realizei um outro trabalho, onde tive oportunidade de aprofundar o conceito de Inovação Curricular numa Perspectiva Integradora da Mudança (Alonso, 2000), cruzando com as perspectivas do Professor como Prático Reflexivo (Zeichner, 1993).

A leitura crítica destes textos foi para mim “*a luz que me alumiou e esclareceu acerca do que é afinal Inovação Curricular e Mudança Educativa. Porque a mudança e a inovação nas escolas implica uma transformação rumo à qualidade e melhoria das aprendizagens dos alunos, e porque só é possível com uma atitude profissional reflexiva e investigativa dos professores*” (Doc:M),

Teci também a minha opinião sobre o facto de muitos dos profissionais de educação trabalharem com uma concepção academicista e tecnológica do currículo, como “algo dado, externo, neutral, isento de valores, como algo a ser cumprido ou executado, sem se questionar que a mediação educativa é sempre inevitável” (Alonso, 2000: 34). Para se conseguir criar uma dinâmica nas escolas, onde os profissionais vêem o “currículo como projecto”, “aberto e flexível”, estes precisam antes desenvolver a “capacidade da reflexividade e consciência crítica implícita no processo mediador”, a “capacidade para pensar e comunicar as ideias” e a capacidade “para trabalhar em equipa com os outros” (*Ibidem*).

“*É essencial que se continue a reflectir acerca da «maneira como o conceito de professor enquanto prático reflexivo tem sido empregue na formação de professores» (Ibidem). Custa-me admitir que continua a ser visível, na educação em Portugal, uma «persistência de racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão» e que se fala “pouco da reflexão enquanto prática social» (Ibidem) nos discursos sobre o ensino reflexivo*” (Doc:M).

Esta análise crítica, suscitou em mim a “*necessidade de reviver todo o meu percurso profissional, desde a minha licenciatura à prática e da prática a este mestrado, arriscando em fazer uma apreciação crítica e fundamentada às práticas que experiencio na instituição onde trabalho*” (Doc:M).

Foi assim que “nasceu” esta dissertação...!

*“O mestrado abriu-me horizontes e fez-me sentir que estava na hora de tomar opções profissionais. Preciso mudar, preciso ser mais eu, eu própria... Pretendo concorrer à função pública e procurar novos contextos e novas experiências, assim aspiro continuar a crescer profissionalmente e ser “livre” para construir a minha própria identidade profissional” (Doc:M).*

*“Sou, na minha prática, “mediadora do currículo” e com este mestrado pretendo tornar-me numa “mediadora qualificada e criteriosa” e assim poderei contribuir talvez um dia para participar numa “mediação partilhada e integrada nas escolas” (Alonso, 2000: 40)” (Doc:M).*

*“Quero ser educadora de infância toda a vida? Quero ser formadora ou professora universitária? Quero ser avaliadora (...)? Quero dinamizar projectos inovadores, andar de escola em escola e mudar cada contexto por onde passo? Será que enquanto estiver no activo consigo mudar a educação no meu país? Tantos “ses”, tantas incertezas e até receios me invadem neste momento, o que será o meu amanhã, como será o meu amanhã, qual será o meu futuro, o meu papel?”*

#### **4. Em busca de uma identidade profissional...**

Foi com grande expectativa que recebi a notícia de que havia sido colocada nos Açores. O ano lectivo de 2009-2010 foi marcado por uma mudança profissional – pois iria conhecer um novo contexto de trabalho – e também por uma mudança pessoal – pois iria mudar-me para um novo local longe de familiares e amigos, longe da minha zona de conforto. Ansiava por conhecer mais da vida nova que me esperava... como era viver numa ilha, numa vila pequena e ser educadora numa Escola Básica Integrada.

Soube que iria ficar com uma das duas turmas de pré-escolar existentes na Escola, um grupo de crianças com 5 anos, nove crianças no total. Iria portanto trabalhar com outra educadora, o que me agradou logo à partida.

À medida que ia conhecendo a nova realidade escolar percebi que a Região Autónoma dos Açores se rege por currículos regionais:

*“Pela primeira vez tive contacto com as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar na Região Autónoma dos Açores, o que me obrigou a adaptar a nível curricular algumas práticas que trazia de trás. Estando eu no 2º ano do Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativo fi-lo sem dificuldade nenhuma, com entusiasmo pelo desafio que teria de ultrapassar” (Doc:O) (DPAu).*

#### **Perceber o Currículo como Projecto**

Mas a confiança em vencer esse desafio advinha duma bagagem de conhecimento e experiencia adquirida ao longo da minha prática profissional e dos processos de formação, com especial relevo para o Mestrado.



Aprendi a entender o Currículo como *“um modelo aberto e numa perspectiva construtivista, humanista, ecológica e/ou sociocrítica, construído nas escolas num processo colaborativo de reflexão e investigação das práticas curriculares”*. Por sua vez, o conceito de Projecto correspondente *“ao esboço de uma visão futura que se pretende atingir (Ministério da Educação, 1998: 91), cuja elaboração pressupõe um ponto de partida, uma situação que se pretende modificar, um problema que é necessário resolver, uma intenção, uma curiosidade ou desejo que se traduz na decisão de desencadear um processo e que dá resposta às questões “porquê”, “para quê” e “como” (Idem:92)”* (Doc:N).

*“Mas afinal qual a relação entre o conceito de currículo e o conceito de projecto?”* (Doc:N). Reflecti sobre este conceito e coloquei esta questão num trabalho realizado no âmbito da unidade curricular de “Teoria e Desenvolvimento Curricular”, intitulado “Currículo como Projecto – Vivências na Educação Pré-escolar em contraste com outros níveis de ensino em Portugal”. Compreendi então que os projectos que até então tinha elaborado (Projecto Educativo, Projectos Curriculares, Plano anual de Actividades e Regulamento Interno), subentendiam o currículo como um:

*“Projecto Integrado, de cultura e de formação para a educação, que fundamenta, articula e orienta todas as actividades e experiências educativas realizadas na escola” e entendia “o desenvolvimento curricular como um projecto aberto, flexível e integrado que permuta a adequação à diversidade e à melhoria da qualidade das aprendizagens”* (Alonso, 2006: 17).

O Paradigma Integrador do Currículo, proposto por Alonso (2006), orientou a minha prática educativa ao entender que o currículo:

*“abrange tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como oportunidades para a aprendizagem de conceitos e factos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitudes, através das experiências educativas planificadas para isso; esta noção abrange, também, os meios através dos quais a escola proporciona essas oportunidades e avalia os processos de ensino-aprendizagem (Ibidem)”* (Doc:N).

Deste modo, “cada educador tem um projecto profissional próprio que se baseia nos seus valores e concepções educativas e se traduz nas estratégias e práticas que utiliza” (Ministério da Educação, 1998: 100), tal como tento traduzir nos meus Projecto Curriculares de Turma: *“organizar os espaços por áreas de interesse, escolher criteriosamente os materiais necessários, estabelecer rotinas flexíveis que dão autonomia às crianças, partir dos interesses e das experiências das crianças transformando-as em actividades educativas realizadas com sentido pedagógico, vão permitindo o desenvolvimento equilibrado e harmonioso das crianças nas várias áreas de conteúdo mencionadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”* (Doc:N).

*“Um educador ao trabalhar desta forma deixa que a filosofia de projecto, enquanto atitude sistematicamente questionante face ao saber, perpassa a sua vida toda, incluindo as suas intenções não*

*apenas com as crianças, mas com adultos, membros de equipa, pais, etc. Esta postura do educador implica uma atitude existencial dinâmica e interrogante (Ministério da Educação, 1998: 132)” (Doc:N).*

### **Construção de um Projecto Curricular Integrado... consciencialização e mobilização de saberes**

*“O educador torna-se assim responsável pela gestão de currículo capaz de desenvolver uma pedagogia integrada, estruturada, intencional e sistematicamente contextualiza e avaliada” (Doc:N).*

Pela primeira vez senti que a forma como iria gerir o currículo só dependia de mim, outrora havia sempre tido o apoio da equipa de profissionais da Instituição onde trabalhava. Assumindo esta responsabilidade:

*“Li o Projecto Educativo e o Projecto Curricular da Escola e detectei logo a necessidade de acrescentar orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, pois só havia referência aos outros níveis de ensino. Assim, usei os meus conhecimentos do mestrado e o trabalho realizado durante 6 anos cooperativamente com colegas e profissionais da área curricular e completei o Projecto Curricular de Escola. Este trabalho foi partilhado com a colega da Pré A, para que houvesse um trabalho colaborativo entre as duas turmas da Pré” (Doc:O).*

Esta última citação foi retirada do Relatório de Avaliação do Projecto Curricular da Turma (PCT) Pré B, documento este que explica todo este processo.

Foi necessário também rever os critérios de avaliação do ensino pré-escolar:

*“Definimos o conceito de avaliação, bem como os parâmetros a avaliar por cada área de conteúdo e chegámos a um consenso com os instrumentos de avaliação. Para além do registo de avaliação que já se realizava propus o Plano de Desenvolvimento Individual da criança (permitiu que fossem definidas prioridades de trabalho para cada criança, segundo as suas necessidades e interesses), as grelhas de competências adquiridas (permitiram avaliar cada criança em cada uma das competências: se está a ser trabalhada, se já foi trabalhada ou se já é uma competência forte) e o Portfólio da criança (registo de aprendizagens significativas – registos fotográficos, amostras de trabalho realizado, comentários das crianças, entre outros), por forma a que a avaliação da criança fosse individualizada e adequada às metodologias que iriam ser utilizadas” (Doc:O).*

Para a construção deste PCT baseei-me no “Projecto Curricular Integrado” (PCI), realizado no âmbito das unidades curriculares de “Integração Curricular e Construção de Projectos” e “Metodologia de Ensino e Avaliação”, em conjunto com uma colega do mestrado.

Este projecto foi o trabalho mais desafiante e complexo que tive de realizar no Mestrado já que ele obrigou-me a uma mobilização crítica de saberes e experiências anteriores tais como: os cinco PCT's que construí ao longo da minha prática profissional, a articulação de conhecimentos adquiridos ao longo de todo o mestrado e a fundamentação das práticas como educadoras que foram partilhadas e discutidas entre nós ao ínfimo pormenor.

Graças a este projecto consegui perceber o que era uma “actividade integradora” e de que forma deveria fazer o “desenho curricular” e os “mapas de conteúdo”, sendo a dificuldade em planificar de forma integradora, sentida na altura, ultrapassada este ano lectivo. Salvaguardo, no entanto, que apesar da dificuldade superada, será um dos desafios a que me proponho para o próximo ano lectivo, pois considero que posso explorar e melhorar ainda mais esta forma inovadora de planificar.

### **A escola como organização: alargando relações e articulações...**

O facto de pela primeira vez estar a realizar um trabalho inserido numa EBI e estando com um grupo de alunos finalistas, a preocupação na transição dos mesmos para o 1º ano e a possibilidade de uma articulação muito próxima com o contexto do 1º ciclo, despertou-me o interesse, que há muito tinha, de conseguir realizar uma verdadeira articulação vertical.

Estando consciente da importância do trabalho colaborativo e reflexivo entre docentes e uma vez que as educadoras e professoras de 1º ciclo da Escola pertencem ao mesmo departamento, pareceu pertinente realizar um encontro de partilha das práticas. Assim organizei e dinamizei este encontro com o objectivo de: articular a Educação Pré-escolar com o 1º ciclo (a nível curricular e pedagógico); dar a conhecer aos professores do 1º ciclo o trabalho realizado no Pré-escolar, dando alguns exemplos do trabalho curricular e pedagógico realizado com o meu grupo no presente ano lectivo e promover um debate final entre educadores e professores do 1º ciclo.

Este foi um momento muito importante para mim, pois para além de partilhar as minhas práticas, conseguiu-se promover uma verdadeira articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, criando um espírito de equipa colaborativo, conseguindo aproximar os docentes e possibilitar um espaço reflexivo.

Para além dos conhecimentos que adquiri aquando a construção dos Projectos da Instituição (acontecimento anteriormente narrado), ambos os trabalhos Doc:O e PCI foram significativos e promotores de desenvolvimento profissional e curricular. Foram de especial importância no ano lectivo presente como educadora de infância numa EBI nos Açores, na construção do PCT, na organização e dinamização do “Encontro de partilha de práticas” do departamento e ainda na minha “Avaliação de Desempenho Docente”. Apesar de só me ter sido atribuída a menção de Bom (nos termos do art.º 76.º, n.º 1, e art.º 72º nº 10 e 11 do ECDRAA), a classificação foi de Muito Bom (nos termos do art.º 76.º, n.º 1, do ECDRAA), o que me deixou

orgulhosa por ter conseguido proporcionar às crianças da minha turma e à Escola um “trabalho Muito Bom”.

Terminei este ano lectivo com um Dossier do Educador completo que:

*“permite conhecer a turma profundamente, contém orientações precisas, serviu de suporte ao trabalho de professores e alunos e permitiu controlar as aprendizagens. Promoveu ainda as aprendizagens, porque permitiu flexibilizar, diferenciar e adequar as estratégias e métodos às necessidades dos alunos, bem como adequar as práticas dos professores. É, assim, um documento elucidativo da acção pedagógica desenvolvida durante o ano lectivo, onde consta o potencial determinante do ensino e da aprendizagem, resultante das capacidades, pensamentos e acções de professores e alunos” (Doc:O).*

Após conhecer apenas dois contextos escolares percebi que a dinâmica organizacional das escolas, por si só, não é suficiente para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, se cada professor atribuir ao exercício profissional um evidente papel formativo, reafirmando assim o valor da experiência na aprendizagem da sua profissão (Rodrigues, 2000), poderá marcar a diferença na qualidade das aprendizagens dos seus alunos. Assim o exprimia neste excerto:

*“Uma vez que sou professora contratada, não sei onde irei leccionar no próximo ano, o que torna difícil definir perspectivas para o ano lectivo seguinte. Só me apraz dizer que para a E.B.I. (...) deixo o meu Dossier de Educadora, espelho de todo o trabalho que realizei com dedicação e da melhor forma que sei, esperando que o mesmo possa futuramente inspirar a excelente equipa de docentes desta escola a não desistir de lutar pelos seus princípios que tanto admirei e pelo interesse do sucesso dos seus alunos” (Doc:O).*

García (1999) afirma que as culturas e a filosofia organizacional determinam o desenvolvimento profissional, sendo a cultura, onde o professor está inserido, facilitadora ou não do desenvolvimento dos processos de formação autónomos, de colaboração e de formação centrada na escola. No entanto, considero que cabe a cada professor assumir a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional, em interacção com os seus pares, conscientes que deste modo promovem a melhoria da organização e das aprendizagens dos alunos.

Para garantir a qualidade da comunidade escolar é essencial o envolvimento, partilha, colaboração e responsabilização dos professores nos processos de desenvolvimento curricular que, quando feitos num contexto de reflexão colaborativa, traduzem-se em processos formativos que contribuem para o desenvolvimento profissional e da organização.

## **Reflexão final**

Ao concluir esta narrativa, a modo de meta-reflexão final sobre o texto que produzi, realço que o *Aprender a aprender* é uma competência que privilegio na minha prática profissional, tanto para com as crianças como para comigo própria e as instituições onde trabalhei; daí a importância que estas três dimensões de desenvolvimento curricular, profissional e organizacional, que transparecem ao longo de toda a narrativa, representam para uma procura permanente da qualidade da educação.

Com esta narrativa consegui olhar retrospectivamente para a minha vida profissional, procurando significados e sentidos, tendo por base uma selecção de documentos e registos que faziam parte do meu Baú e que organizei, de acordo com critérios de representatividade e relevância, para cada um dos marcos que balizam a minha trajectória profissional. Este processo meta-reflexivo implicou um diálogo entre o pensamento e a acção, iluminado por exemplos da prática e validado por comentários críticos de um observador externo.

“O meu Baú Profissional” passou a ser mais rico, organizado, reflexivo, pois os documentos diversos que o constituíam foram devidamente analisados e contrastados entre si e com a teoria e dessa triangulação nasceu esta dissertação que será um novo marco do meu percurso profissional.

É preciso que os professores contribuam activamente para a produção de “conhecimento prático”, a partir da análise e reflexão sobre as suas experiências em confronto com a teoria. Aspiro a que “O meu Baú Profissional”, que aqui torno público, seja um contributo para a compreensão dos processos de (trans)formação da pessoa-professor, nos contextos profissionais e organizacionais que favorecem e limitam a construção das suas identidades.

## **Concluindo – Um olhar externo sobre a narrativa profissional**

Que melhor forma de concluir este trabalho do que fazê-lo com as palavras de uma investigadora e formadora de professores que tem vindo a defender a importância de dar voz aos professores através de narrativas profissionais – a Professora Maria Alfredo Moreira. Foi ela quem, no início deste mestrado, na unidade curricular de Modelos e Processos de Supervisão, me avivou o interesse em espreitar “O meu Baú Profissional” e mostrar a riqueza do saber e experiência que lá estava escondida e de que eu não tinha consciência.

Pareceu-me que seria justo pedir-lhe agora, no final da concretização deste sonho que, com um olhar distanciado e crítico, pudesse realizar um quarto nível de análise reflexiva sobre a minha narrativa.

### **Comentário crítico à narrativa “O meu Baú Profissional”**

O texto que se segue visa constituir-se enquanto texto de comentário crítico à narrativa profissional “O meu Baú Profissional”, de Mariana Oliveira. A narrativa da autora incide no seu percurso profissional, que é objecto de descrição analítica e meta-reflexiva, num texto que se propõe de “*diálogo entre o pensamento e a acção iluminado por exemplos da prática, contada e fundamentada com excertos de vários documentos*”. É minha intenção que este meu texto possa constituir-se como um terceiro nesse diálogo, num vaivém que, embora se proponha reflexivo e problematizador, não deixa de ser sempre incompleto – pelos outros terceiros que ficam de fora.

A leitura desta narrativa suscitou-me várias reflexões, sobre diversas temáticas, das quais salientarei apenas 3, por constituírem, a meu ver, eixos centrais da narrativa: a relação e integração teoria e prática; a pedagogia da formação (de professores/ educadores) e a criticidade das e nas práticas de formação... e os constrangimentos. Terminarei com uma conclusão (não conclusiva), incidente na necessidade da comunidade académica *provocar* mais oportunidades de construir conhecimento profissional de natureza narrativa e experiencial.

#### **1. Relação e integração teoria e prática**

Esta é uma questão visivelmente importante para a autora, na medida em que, ao problematizar a sua formação inicial, refere repetidamente o distanciamento verificado nesta relação. Expressões como “*sem nunca usar palavras minhas*”; “*sem juízos de valor*”; “*limitámo-nos apenas a relatar*”; “*Não entendia muito bem na altura o seu propósito [dos trabalhos]*”; “*em*

*nenhum deles foi reflexiva e crítica*"; *"escrevia apenas sobre o que lia, sem referência nenhuma à prática vivenciada"*, entre muitas outras, são reveladoras da desafecção do sujeito em formação, da desvalorização do saber e experiência do formando, das suas 'teorias práticas' na sua formação.

A ausência de reflexão e do uso dos conceitos teóricos como instrumentos ao serviço de uma melhor compreensão da acção e de aprofundamento de um saber profissional, parece-me, infelizmente, um 'lugar-comum' na formação, demasiadamente recorrente e amplamente evidenciado na literatura (cf. Alarcão, 1996; Formosinho, 2001; Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002; Canário, 2002). Apesar desta experiência no percurso académico da autora, potencialmente negativa do papel da teoria na formação, esta narrativa resgata o seu valor na quase totalidade do texto: *"Aprendi a procurar na teoria o suporte para as práticas de estágio"*; *"senti-me um pouco receosa quando soube que não se implementava nenhum modelo curricular"*. A necessidade da ancoragem teórica, da fundamentação para a acção, a partir da observação reflexiva das práticas, da contextualização dos saberes adquiridos na formação, do processo investigativo aliado à acção reflexiva, está muito bem evidenciada na narrativa. Recupera o valor dos dispositivos e instrumentação da formação que partem de pressupostos, princípios e perspectivas de natureza sócio-construtivista, *"humanista, ecológica e/ou sociocrítica"*, como é o caso das narrativas profissionais.

A formação reflexiva deste teor concorre para a consciencialização da acção, para a auto-análise e auto-supervisão das práticas e do pensamento do sujeito; concorre ainda para perceber a importância de re-situar a teoria, submetê-la à prova da prática. Todavia... a teoria é pura... e a prática... impura...: *"inicialmente tinha a ideia errada de que um contexto pré-escolar teria maior qualidade quanto mais puro fossem os modelos curriculares utilizados"*. Os terrenos pantanosos da prática, como tão bem os caracteriza Donald Schön, não se compadecem com abordagens lineares, desprovidas de reflexão e testagem da acção.

A teoria serve para ajudar a *"não ter medo de assumir incertezas e colocar questões"*, a *"perceber a importância de observar"*, a *"perceber as emoções e reacções das crianças"* – afinal de contas, a desenvolver a auto-direcção na acção, percebendo melhor para onde quer ir, como e porquê. Como tão bem refere Hooks (1994: 61), também aqui a teoria tem um papel terapêutico (*theory as a healing place*):

"When our lived experience of theorizing is fundamentally linked to processes of self-recovery, of collective liberation, no gap exists between theory and practice.

Indeed, what such experience makes more evident is the bond between the two – that ultimately reciprocal process wherein one enables the other.”

Mas para tal acontecer, a pedagogia da formação tem de vir ao encontro das experiências dos sujeitos e resgatá-las...

## **2. A pedagogia da formação (de professores/ educadores)**

A questão anterior imbrica-se claramente com esta. A pedagogia da formação de professores surge também (pelos motivos acima e por outros) muito distanciada de uma efectiva ligação teoria-prática, aliada à falta de coerência entre os discursos produzidos (pelos formadores e autores de referência) e as práticas vivenciadas. Os programas de formação são conservadores, marcados pela hierarquia e territorialização dos saberes, patentes, por exemplo, na ausência de práticas colaborativas, na clara desvalorização dos saberes (e consequentes disciplinas) fortemente ancorados na prática (como é o caso dos domínios da iniciação à prática profissional ou da prática supervisionada) (v. autores citados acima; v. ainda Vieira & Moreira, 2008; Moreira & Vieira, no prelo). As situações formativas simples, desprovidas de situações problemáticas, fazem com que os aprendizes de professores cresçam com a ideia de que a prática é simples: basta aplicar o método... e os resultados...?! “*Pensem agora nas fases do projecto... todas estão presentes no método que utilizamos?! Sim, não numa forma teórica e standard, mas de uma forma prática e espontânea.*”

O processo de formação de professores necessita modos distintos de compreensão da acção profissional, de desocultação do saber prático docente, praticando a formação como experiência de libertação (de teorias surdas e práticas rotineiras) e de dignificação do trabalho docente. Temos evidência, já suficiente, do valor pedagógico e formativo de modos narrativos e experienciais que desenvolvem instrumentos profissionais analíticos que permitem uma compreensão e intervenção praxeológica na acção profissional (cf. Sá-Chaves, 2000a, b; Vieira, 2006, 2009; Moreira [org.], no prelo, entre outras).

Como refiro noutra lugar (Moreira, no prelo), a escrita em forma de registo académico é apenas uma forma de conhecer e representar a experiência educativa vivida. Os formadores e investigadores académicos têm o dever de apoiar e disseminar as narrativas dos professores, as suas experiências profissionais, os “*incidentes críticos*”, aliando a responsabilidade científica, de construção e disseminação de conhecimento, à responsabilidade política, de visibilização do trabalho dos professores e audição da sua voz.

E as narrativas profissionais, como esta, dão voz ao professor...



### **3. A criticidade das e nas práticas de formação... e os constrangimentos**

A questão da importância da reflexividade de natureza crítica é recorrente nesta narrativa. Há, pelo menos, 13 referências à defesa de um posicionamento (atitude, reflexão...) crítico por parte da educadora. Revela consciência que tal posicionamento é necessário para desenvolver uma acção profissional de qualidade, para ter “*forças para dar resposta às mil e uma solicitações profissionais, para além das pessoais*”, para ter “*uma identidade própria*”, mas também para contrariar “*sentimentos de cansaço e desmotivação*”, “*sinais de cansaço*”, “*acomodação às práticas, a dificuldade e a desmotivação*”, sensações de que se perdeu algures no percurso profissional - “*sem me aperceber acomodei-me*”, e sem saber muito bem porque, a dado momento do seu percurso, estava “*a percorrer um caminho que já não é o que escolhi, sigo-o como que se por habituação*”.

Mas eis que *encontra a luz*.

“*Eis a luz: “Uma crítica não é uma questão de afirmar que as coisas não estão correctas como estão. É uma questão de destacar em que tipo de pressupostos, em que tipos de modos de pensar habituais, indisputáveis, precipitados, reside a prática que aceitamos. (...) A prática da crítica é uma questão de deslindar esse pensamento e tentar modificá-lo: mostrar que as coisas não são tão óbvias quanto acreditávamos, perceber que aquilo que é aceite como óbvio pode deixar de o ser. Praticar a crítica é uma questão de tornar difíceis gestos fáceis”. Nestas palavras de Foucault consegui encontrar a luz ao fundo do túnel “Ainda nenhuma respostas achei, mas um caminho a seguir encontrei! (...) Reflectir em equipa, ter o direito de ter dúvidas e de precisar de tempo para as resolver, não ter medo de o escrever e assumir, sinto que é isto que preciso já e agora!”.*

O título que recordo ter dado para esta entrada no seu diário de aula, à data da sua elaboração (ano lectivo de 2008/09), foi “*Sinto-me uma profissional administrativa e não educadora de infância.*” Usei este seu título e excertos desta entrada na formação de outros professores, para demonstrar o modo como, através de movimentos de crescente burocratização do trabalho docente e ênfase na prestação de contas, se ‘domesticam’ os professores, como se os despe da sua autonomia e responsabilidade profissional... e neste movimento (crescente) de desprofissionalização docente, as práticas reflexivas críticas não têm lugar. E não têm lugar porque... não há tempo... “*tempo para planificar, trabalhar e lembrar*”; “*tempo adequado*”; “*tempo para fazer [registos de observação], comentários/ reflexões às observações*”.

Como registo noutra lugar (Moreira, no prelo),

“A este movimento [de recuperação das narrativas profissionais] não é alheia a actual ‘comodificação’ do pensamento e da investigação ocidental (hooks, 1994), que, sob uma aparente neutralidade, promove a ‘objectificação’ do outro (Smith, 2004), num processo de desumanização que opera em sentido contrário aos movimentos de participação, auto-determinação e controlo das próprias vidas. (...) os movimentos de transformação da sociedade passam pela produção de teoria e investigação que toque diferentes audiências, o que só é possível com um compromisso sério perante políticas/ teorias e práticas inclusivas e transformadoras das situações sociais e de trabalho.”

O trabalho do professor é (ou deve ser) um trabalho diário de luta pela igualdade educacional e justiça social (Zeichner & Diniz Pereira, 2005). A acção do professor é/ deve ser sempre crítica, na medida em que se encontra incrustada no mundo “micro” dos profissionais, em cada sala de aula, em cada grupo de professores (op. cit.). Apesar da sensação de impotência para mudar as suas condições de trabalho e as condições de aprendizagem dos seus alunos, os “professores podem ser bastante importantes e fazer a diferença em termos de como afetam a vida de seus estudantes. (...) A realidade é que o político e o crítico estão em nossas salas de aula e em outros locais de trabalho, e as escolhas que fazemos diariamente em nossos ambientes de trabalho revelam nossos compromissos morais em relação à continuidade ou transformação social. Não podemos ser neutros.” (op.cit.: 73/4)

E o compromisso moral da autora da narrativa, perante uma educação libertadora e eticamente comprometida com uma sociedade melhor, é muito claro e pouco neutro: “*Percebi que sou uma educadora de infância profissional com uma identidade própria, que sabe o que quer e acima de tudo que luta diariamente segundo o que acredita e considera mais importante – a melhoria dos resultados “escolares” das suas crianças e a qualidade das aprendizagens que lhes proporciona diariamente. Quando não consigo garantir isso, não me sinto realizada profissionalmente...*”

### **À guisa de conclusão...**

Esta narrativa mostra o crescimento profissional de uma educadora, num percurso que vai desde aprendiz de professora a formadora de outras educadoras. Já não é suficiente “*sempre trabalh[ar] para as minhas crianças, pensa[r] no melhor para elas e para o seu crescimento*”, já não é suficiente trabalhar em “*verdadeiro trabalho colaborativo*”, ter a

*“preocupação constante em fazer um trabalho curricular de qualidade não só pelas crianças, mas também pelas estagiárias”... tem sempre de ir mais longe, fazer melhor... mas tem também de ver reconhecido e valorizado o seu trabalho, talvez como forma de combater os momentos de desânimo e frustração, problematizando a sua identidade profissional e celebrando os seus sucessos.*

Que melhor maneira de terminar, do que terminar com as suas palavras?

*“Arremato este diário reflexivo, lembrando-me que terei sempre de me perguntar: “em favor de quê e de quem educo, contra quê e contra quem? A questão é necessária, mas a resposta nunca é clara nem tranquilizadora, exigindo a capacidade de vivermos com a ambiguidade das nossas escolhas, mas também com a responsabilidade de as interrogar continuamente (Vieira et al, 2006: 234)”*

Maria Alfredo Lopes Moreira, Outubro de 2010

## Referências bibliográficas

- Abraham, A. (1972), *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, EPI
- Agra, C. (1999). *Entre a droga e o crime – actores, espaços e trajetórias*. Lisboa: Editorial Notícias
- Alarcão, I. (1998). *Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje*. *Aprender*, Revista da ESE de Portalegre, n.º 21, Novembro, 46-50
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. e Tavares, J., (2003) *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina 2ªEd
- Alonso, L. (1996). Life-long learning in in-service teacher education in Portugal: policies, practice and problems. In T. Sander and J. M. Vez. (Eds.), *Life-long Learning in European Teacher Education. European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education-1996*. Germany, Osnabruck: Ruck-Zuck-Druck GmbH, pp. 69-83.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, formação de professores e melhoria das escolas – uma abordagem reflexiva e construtiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. In *Revista Território Educativo*, n.º7 – pp.33-42
- Alonso, L. (2004) Inovação curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança. In António Nóvoa et al.: *Currículo, Situações educativas e formação de professores – estudos em homenagem a Albano Estrela*. Lisboa: Educa (pp. 65-94).
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores, pp.15-29.
- Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Braga: Universidade do Minho, texto policopiado
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. Flores e I. C. Viana (Orgs). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Cadernos CIED, Universidade do Minho, (pp 109-129).
- Alonso, L. (2008). *Inovação educativa e investigação-acção*. Universidade do Minho. Braga. (Texto policopiado).
- Alonso, L. (2009). *Abordagens e paradigmas da Investigação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. e Viana, I. (2003). *Desafios do projecto curricular de turma – Testemunho da experiência vivida*. In *Actas do VII Congresso Galaico- Português de Psicopedagogia* (pp.1855-1869). Coruña: Universidade da Coruña / Universidade do Minho.
- Alonso, L. et al (2006). (Coord.). *O currículo e a Inovação das Práticas: Um estudo sobre as*

- tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Relatório Global.* Braga, Universidade do Minho. (Texto policop., 62 pp).
- Alonso, L.; Magalhães, M<sup>a</sup> J.; Portela, I. e Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas.* Braga: Centro de Estudos da Criança, colecção infans – Universidade do Minho.
- Alonso, L. e Roldão, M. (2005.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão.* Coimbra: Edições Almedina, SA
- Amiguinho, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança.* Lisboa: Educa
- Amiguinho, A. (1998). *Formação de professores – à procura de projectos institucionais globais.* In *Aprender*, Revista da ESE de Portalegre, n.º 21, Novembro, 34-45
- Ball, S. e Goodson, I. (Eds.) (1985). *Teacher's Lives and Careers.* Londres: The Falmer Press.
- Bandura, A. (2006). *Toward a psychology of human agency. Perspectives on Psychological Science, 1,* 164-180
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação,* 3.ª Ed., Gradiva, Lisboa
- Bell, M. e Gilbert, J. (1996). *Teacher Development. A model From Science Education.* Londres: Falmer Press.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança.* Lisboa: Livros Horizonte
- Berliner, D. (2004). *Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. Bulletin of Science, Technology & Society,* V. 24, N. 3, 208
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In Leite, C. e Lopes, A. (org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades - Estudos de investigação,* Porto: ASA, pp.13-50
- Brubacher, J. W., Case, C. W., e Reagan, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools.* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Calderhead, J. (1989). *Reflecting teaching and teacher education. Teacher and teacher education,* v.5, n.1, p. 43-51
- Canário, R. (1994). Centros de formação das associações de escolas: Que futuro? In Amiguinho, A. e Canário, R. (orgs.). *Escolas e Mudança: o papel dos centros de formação.* Lisboa: EDUCA.
- Candeias, I. (2007). *Passo a passo no interior do projecto. Um estudo sobre a inteligência da escola.* Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho
- Carr, W. e Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca
- Cavaco, M. (1991). Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (ed.), *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora, pp. 155-191
- Connelly, F., e Clandinin, D. (1988). *Narrative meaning: focus on teacher education. Elements* 19(2): 15-18
- Couceiro, M. (1993). *Processus d'autoformation: une production/création de soi In Actas do "Seminar on Life-history and biographical research",* Universidade de Genève, Suisse.

- Couceiro, M. (1995). A prática das histórias de vida em formação: um projecto de investigação e de formação, In *Estado Actual da Investigação em Formação*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p.360
- Couto, C., (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa. Lisboa: APM
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – IEC
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Seuil
- Day, C. (1999). *Developing teacher: the challenges of lifelong learning*. London: The Falmer Press
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez
- Dewey, J. (1965). *Vida e Educação*. S. Paulo: Edições Melhoramentos
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: Nóvoa, A. e Finger, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde.
- Dubar, C. (1997), *La Formation Professionnelle Continue*. Paris. La Découverte
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In: Day, C. et al. (Ed.). *Insights into teachers' and practice*. London: The Falmer Press, p. 15-42.
- Eraut, M. (1995). *Schön Shock: a case for reframing reflection-in-action? Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp. 9–22
- Esteves, M. (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 37
- Estrela, A.; Pinto, M.; Silva, I.; Rodrigues, A. e Pinto, P. (1991). *Formação de professores por competências – Projecto FOCO*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris:PUF
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora
- Flores, M. (1994). O professor – agente de inovação curricular. In *Reflexão e Inovação Curricular: actas do Colóquio sobre Questões Curriculares*, 3. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2001). *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 37-54

- Fortin, M. (2000). *O Processo de Investigação*. Lisboa: Lusociência
- García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Gay, L et al. (2009). *Educational Research. Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Pearson.
- Gimeno, J. (1990). *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Comunicação apresentada às Jornadas sobre "Modelos y Estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE". Barcelona
- Giroux, H. (1995). *Teachers as Intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin Garvey
- Glickman, C. (1985). *Contrasting Optimal Adult Development with Actual Teacher Development: Clues for Supervisory Practice. Supervision of instruction - a Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., pp-73
- Gómez, R. et al. (1992). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Malaga: Ed. Aljibe.
- Gonçalves, J. (1992). *A Carreiras das Professoras do Ensino Primário*, In A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.
- Gonçalves, J. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 23
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Handal, G., e Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill
- Herdeiro, R. (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Herdeiro, R. e Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008*. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação
- Honoré, B. (1992). *Vers l' oeuvre de formation. L' ouverture à l' existence*. Paris: Editions L' Harmattan
- Huberman, M. (1989). *Les Phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 5-16
- Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa
- Kelchtermans, G. (1995). *A utilização de biografias na formação de professores. In: Aprender - Revista de la Escuela Superior de Educación de Portalegre, Portugal*, n. 18.
- Kemmis, S. (1985). *Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Orgs.). Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139-163). London: Kogan Page

- Kessels, J. (2001). *Learning organizations: a corporate curriculum for the knowledge economy*. Netherlands: Twente University, p. 497-506
- Laeve, J. e Wenger, E. (1991). *Situaterd learning: Legitimate peripheral participation*. Cambrigde: Cambrigde University Press
- Larrosa, J. (1998). *La experiência de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Lessard, C. (1986). *La Profession enseignante: Multiplicité des Identités professionnelles et Culture comune. Repères, Essais en Education*, n 8, pp. 135-190
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. London: Cassel
- Loureiro, E., Braga, F., Furtado, J., Ferreira, M. e Santos, M. (2008). *Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional docente*, In Alves, M.P., Machado, E.A., Fernandes, J.A. e Correia, S. (Org.). *Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da Investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curriculares das escolas*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 344-368
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 117 - 159
- Luwish, F., (2002). *O Ensino e a identidade narrativa*. Revista de Educação, XI (2), 21-32
- Machado (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores
- March, A. F. (2003). *Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias*. *Revista de Educación*, 331, pp. 171-197
- McCotter, S. (2001). *The Journey of a beginning researcher*. [On Line]: The Qualitative Report <http://www.nova.edu/QR> 6(2): 1-17.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação - DEB, Lisboa.
- Morais, F. e Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?* Açores: Universidade dos Açores.
- Neves, A., (org.), (2005). *Estudo de avaliação das políticas de aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: DGEEP
- Nicholls, G. (2001). *Professional Development in Higher Education. New Dimensions and Directions*. London: Kogan Page
- Nogueira, J. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
- Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.
- Nóvoa, A. (1991) (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991a). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*. *Revista inovação* 1, 63-76
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A Nóvoa e T. Popkewitz (org.) *Reformas Educativas e*



- Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. *Nova escola*, 142. Maio.
- Nóvoa, A. (1992a). Formação de Professores e profissão docente. In *Nóvoa, A. (org.). Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional
- Nóvoa, A., Finger, M. (Org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: D.R.H. Ministério da Saúde
- Oliveira, I., e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM
- Oliveira, M. (2006). *O desafio à formação de professores de enfermagem - um contributo para a mudança das práticas*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia
- Pain, A. (1995). *Éducation Informelle – Les effets formateurs dans les quotidian*. Paris: Editions L'Harmattan
- Patrício, M. F. (2001). Formação de professores no ensino superior: urgências, problemas e perspectivas: da formação de professores no ensino superior à formação de professores do ensino superior. In C. Reimão (org.), *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 73-80
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. (org.) (2001). *Formando Professores Profissionais, quais estratégias, quais competências?* Porto Alegre: Artemed
- Pimenta, S. (2000). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In Pimenta, S. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez cap.1, p.15-34. (Saberes da Docência)
- Pinto, J. (2003). *O sentido de auto-eficácia dos professores: Análise do contrato e propriedades psicométricas da versão portuguesa do TES (Teacher Efficacy Scale)*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37 (1), 31-68
- Pires, A. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação e Desenvolvimento. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia
- Ponte, J. (1996). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos e J. P. Ponte (Eds.), *Educação e Matemática: Temas de investigação* (pp. 186-239). Lisboa: IIE e Secção de Educação e Matemática da SPCE
- Ponte, J. (2004). *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica
- Ponte, J. e Oliveira, H (1997). Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In G. Ramalho, C. Silva, I. Oliveira (Eds.), *Actas SEIEM VI* (pp. 3-23). Lisboa: APM.
- Rodrigues, A. (2000). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Tese de Doutoramento. Lisboa, FPCE-UL, polocopada

- Rodríguez Rojo, M. (1999). *Algo más para el profesorado universitario: la formación como docente*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp. 11-16
- Roelens, N. (1989). *La quête, l'épreuve et l'oeuvre. La constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience*. *Education Permanente*, 100/101
- Roldão, M. (2001). *A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação*. In *Revista Portuguesa de Formação de Professores* Vol. 1, 1-13
- Roldão, M. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*, In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa
- Sá, J. e Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências – Uma abordagem interdisciplinar*. Projecto ENEXP. Porto: Porto Editora
- Sá-Chaves, I.,(Org.), (2005). *Os portefólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora
- Sarmiento, J. (1991). *Professores do Ensino Primário: a carreira e/ou a vida*. CEFOPÉ. Braga: Universidade do Minho.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote
- Seixas, P. (1997). O método biográfico na formação de professores: uma abordagem crítica. In Leite, L. e al. (Orgs.). *Didácticas e Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologia de Educação, Universidade do Minho, pp. 909-919
- Serrazina, L. (1998). *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal*. Tese de Doutoramento, APM: Lisboa
- Serrazina, L. (1999). *Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo*. *Quadrante*, 9, 139-167
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. In S. Ball e I. Goodson (eds.), *Teachers Lives and Careers*. London: The Falmer Press, pp. 27-60
- Simões, G. (1998). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL (policopiado)
- Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDINE
- Souza, E, Menezes, J. (2006). Histórias da Educação na Bahia: recortes e aproximações sobre a constituição do Campo. In Vasconcelos, J., Nascimento, J. (Org.). *História da Educação no Nordeste Brasileiro*. Fortaleza: UFC Edições, p. 136-153
- Souza, E. (Org.), (2006). *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 372 p.
- Steffy, B. E.; Wolfe, M. P.; Pasch, S. H. e Enz, B. J. (2000). *The Life Cycle of the Career Teacher*. California: Kappa Delta Pi and Corwin Press, Inc
- Tavares, J. e Alarcão, I. (2001). Paradigma de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milénio. In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto

- Alegre: Artmed
- Trahar, S. (2009). *Narrative Research on Learning – comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books
- Van Manen, M. (1995). *On the Epistemology of Reflective Practice, Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp. 33-49
- Vieira, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde, Edições Pedagogo
- Vilar, A. (1993). *Inovação e Mudança*. Rio Tinto: ASA
- Warschauer, C. (2001) *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Watson, J. (1988) - *Nursing: human science and human care. A theory of nursing*. New York: National League for Nursing
- Weins, J. e Loudon, W. (1989). *Images of Reflection*. Texto apresentado à Conferência Anual da *American Educational Research Association*.
- Zeichner, K. (1993). *A formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA
- Zeichner, K. e Liston, D. (1987). *Teaching student teacher to reflect*. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 23-47
- Zeichner, K. e Liston, D. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

### **Referências bibliográficas utilizadas pela Prof. Maria Alfredo Moreira no comentário crítico à narrativa “O Meu Baú profissional”**

- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 9-39 (artigo anteriormente publicado em 1991, Cadernos CIDInE 1, pp. 5-22).
- Alarcão, I. (org.) (1996b). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2002). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. A.; Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores – Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. New York & London: Routledge.
- Moreira, M.A. (no prelo). Da narrativa (dialogada) na supervisão e formação de professores. In M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedagogo.

- Moreira, M. A. & Vieira, F. (no prelo). Initial teacher education in Portugal and the transformative power of local reform. In J. M. Paraskeva & J. T. Santomé (eds.), *Globalisms and Power: Iberian Educational and Curriculum Policies*. New York: Peter Lang.
- Sá-Chaves, I. (2000a). *Formação, conhecimento e supervisão - contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Professores.
- Sá-Chaves, I. (2000b). *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. (2006). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 151-187.
- Vieira, F. (2009). Novas Concepções e Práticas a Desenvolver em Contextos de Formação em Supervisão. Conferência apresentada no II Congresso *teacher education*. Dublin: Authentik, pp. 266-282.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. In M. Jiménez Raya & T. Lamb (eds.), *Pedagogy for autonomy in modern languages education: theory, practice and* Internacional CIDInE – Novos contextos de formação, pesquisa e mediação, 29-31 Jan. 2009, V.N.Gaia.
- Zeichner, K. M. & Diniz-Pereira, J. E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, pp. 63-80.



## **Anexos**

Anexo I – Documentos seleccionados e agrupados por marco

Anexo II – *Corpus* documental utilizado na narrativa (CD)



## **Anexo I**

### **Documentos seleccionados e agrupados por marco**





Marcos Significativos	Anos Lectivos	Documentos seleccionados	Código
<p><b>1º</b></p> <p>Tornar-se Educadora de Infância, à descoberta da profissão</p>	1999-2001	<p><b>Trabalhos realizados no 1º ano da Licenciatura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Sociais, Problemas e Métodos – “Da dogmatização à desdogmatização da Ciência Moderna”</li> <li>- Língua, Textualidade Literária e Estratégias Interpretativas – “Ode Triunfal”</li> <li>- Educação Musical I – “Relatório de concertos realizados no Salão Nobre do IEC”</li> <li>- Prática Pedagógica I – “O que é que as pessoas pensam da escola?”</li> </ul>	Doc: A1 A2 A3 A4
		<p><b>Trabalhos realizados no 2º ano da Licenciatura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura Infantil – “Os Ovos Misteriosos”</li> <li>- Organização e Investigação na Educação de Infância – “ECERS, avaliação da qualidade educacional do contexto de estágio”</li> <li>- Teoria Curricular da educação de infância - “Contributos da autonomia do professor para o sucesso educativo”</li> <li>- Psicologia de Desenvolvimento – “Relatório de Psicologia de Desenvolvimento”</li> </ul>	Doc: B1 B2 B3 B4
	2001-2002	<p><b>Reflexão individual relativa à intervenção pedagógica sobre vulcões – Iniciação às Ciências da Natureza no Jardim de Infância</b> (3º ano da Licenciatura - 1º Semestre) - Referenciada no Livro “Crianças aprendem a pensar ciências – Uma abordagem interdisciplinar”, de Joaquim Sá e Paulo Varela (2004).</p>	Doc: C
	2001-2002	<p><b>Trabalhos de ERASMUS do 3º ano da Licenciatura, 2º Semestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “School System – Portugal Versus Sweden” (versão traduzida em Português)</li> <li>- “Föräldrakoooperativet SVALAN – descrição de um estabelecimento de Educação Pré-escolar na Suécia”</li> </ul>	Doc: D1 D2
	2002-2003	<p><b>Prática Pedagógica IV (4º ano da Licenciatura - 2º Semestre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão da primeira semana de estágio (18 a 20 de Fevereiro de 2003)</li> <li>- Reflexão da segunda semana de estágio (24 a 27 de Fevereiro de 2003)</li> <li>- Portfólio do Practicum (20 de Junho de 2003)</li> </ul>	Doc: E1 E2 E3
<p><b>2º</b></p> <p>A vivência da profissão: entre as incertezas, as conquistas e a inovação</p>	2003-2004	<p>Citações da tese de doutoramento - “Formação em Contexto: Estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância” de Maria Clara Craveiro</p>	—
		<p>Reflexão sobre a intervenção da Doutora Clara Craveiro (25 de Abril de 2004)</p>	Doc: F
	2004-2005	<p>Experiência narrada sobre o 1º ano em que fui Educadora Cooperante</p>	—
	2005-2006	<p>“Evolução dos Instrumentos de Trabalho com um grupo dos 2 aos 5 anos” (Dezembro de 2005) – trabalho apresentado numa formação subordinada ao tema “Instrumentos de organização social do grupo de crianças de Jardim de Infância”, integrada na disciplina de Seminário Interdisciplinar do 4º ano da Licenciatura de Educação de Infância da E.S.E. Paula Frassinetti</p>	Doc: G

	2006-2007	Experiência narrada sobre o processo de revisão do Projecto Educativo e do Projecto Curricular da Instituição	—
	2007-2008	Artigo “Projectos Numa Pedagogia da Consideração “Eu não sei, mas vou à sala pesquisar e já te digo” – Comunicação no 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância – CIANEI (Novembro de 2007)	Doc: H
		Portfólio Reflexivo (Individual) da Acção de Formação Contínua “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” – Formação em contexto (14 de Dezembro de 2007 a 7 de Março de 2008)	Doc: I
<b>3º</b> Consciência Profissional... “desenterrando” o meu Baú Profissional!	2008-2009	Diário de Aula - “Baú Profissional”, realizado no âmbito da unidade curricular de “Modelos e Processos de Supervisão” (1º Ano do Mestrado - 1º Semestre)	Doc: J
		“Planificação e Avaliação no Pré-escolar – História de um instrumento de registo: Experiência de Supervisão (Pedagógica/ da Formação)” realizada no âmbito da unidade curricular de “Modelos e Processos de Supervisão” (1º Ano do Mestrado – 1º Semestre) - versão publicada nas Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (p. 1206-1220), Setembro de 2009.	Doc: K
		Análise crítica do Projecto Inovador “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, utilizando como quadro conceptual o “Modelo Integrado de Inovação Curricular” de Luísa Alonso, realizado no âmbito da unidade curricular de “Inovação Curricular e Mudança Educativa” (1º Ano do Mestrado – 1º Semestre)	Doc: L
		Análise crítica dos textos: “Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança” (Alonso, 2000) e “O Professor como Prático Reflexivo” (Kenneth Zeichner, 1993), realizado no âmbito da unidade curricular de “Inovação Curricular e Mudança Educativa” (1º Ano do Mestrado – 1º Semestre)	Doc: M
<b>4º</b> Em busca de uma identidade profissional...		Artigo intitulado “Currículo como Projecto – Vivências na Educação Pré-escolar em contraste com outros níveis de ensino em Portugal”, realizado no âmbito da unidade curricular de “Teorias e Desenvolvimento Curricular” (1º Ano do Mestrado – 2º Semestre)	Doc: N
		Reflexão sobre o processo de construção do “Projecto Curricular Integrado”, no âmbito das unidades curriculares de “Integração Curricular e Construção de Projectos” e “Metodologia de Ensino e Avaliação” (1º Ano do Mestrado – 2º Semestre)	—
	2009-2010	Relatório de Avaliação do PCT – Pré B	Doc: O

Quadro nº1 – Documentos seleccionados e agrupados por marco

